



# L'intention entrepreneuriale des jeunes artistes : le cas des étudiants des écoles d'art de Bretagne

Garlonn Bertholom

## ► To cite this version:

Garlonn Bertholom. L'intention entrepreneuriale des jeunes artistes : le cas des étudiants des écoles d'art de Bretagne. Gestion et management. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2012. Français. NNT : 2012BRES0060 . tel-01124062

**HAL Id: tel-01124062**

**<https://theses.hal.science/tel-01124062>**

Submitted on 6 Mar 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITE DE BRETAGNE OCCIDENTALE**

**UNIVERSITE EUROPEENNE DE BRETAGNE**

Ecole Doctorale SHOS (Sciences de l'Homme des Organisations et de la Société)

ED 505

*Thèse pour l'obtention du  
Doctorat Nouveau Régime ès Sciences de Gestion*

## **L'INTENTION ENTREPRENEURIALE DES JEUNES ARTISTES**

### **Le cas des étudiants des écoles d'art de Bretagne**

Thèse soutenue le 3 septembre 2012 par  
Garlonn BERTHOLOM

#### **MEMBRES DU JURY**

Robert PATUREL

Professeur à l'Université de Bretagne Occidentale / Directeur de thèse

Mohamed BAYAD

Professeur à l'Université de Lorraine / Rapporteur

Olivier TORRES

Professeur à l'Université de Montpellier 1 / Rapporteur

Sandrine EMIN

Maître de Conférence à l'Université d'Angers / Suffragant

Thierry LEVY-TADJINE

HDR, Professeur à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth / Suffragant

*L'université n'entend donner ni approbation, ni improbation  
aux opinions émises dans les thèses. Ces opinions doivent être  
considérées comme propres à leurs auteurs.*

## Remerciements

Parce que l'écriture d'une thèse est loin d'être un exercice uniquement solitaire, je tiens à remercier par ces quelques lignes ceux qui m'ont accompagnée pendant ce parcours.

Mes premiers remerciements vont au Professeur Robert Paturel qui a encadré ce travail et dont les conseils rigoureux et bienveillants ont permis l'aboutissement de cette recherche. Je lui sais gré de la confiance qu'il m'a témoignée depuis mon Master Recherche et tout au long de ces années en m'encourageant dans le choix de mon thème de recherche.

Je souhaite exprimer mes sincères remerciements aux Professeurs Mohamed Bayad et Olivier Torrès pour m'avoir fait l'honneur de participer à mon jury de thèse en acceptant d'en être les rapporteurs. Mes remerciements vont également à Sandrine Emin et Thierry Levy-Tadjine qui ont bien voulu évaluer mon travail.

Cette recherche n'aurait pu exister sans le soutien des directeurs d'écoles d'art de Bretagne, Messieurs Rémy Fenzy et Pierre Cochard ainsi que Madame Danièle Yvergniaux qui m'ont ouvert la porte de leurs établissements et m'ont accordé leur confiance en me facilitant l'accès à leurs étudiants.

Bien entendu, j'exprime des remerciements tout particuliers aux étudiants qui ont accepté de me consacrer du temps et de me livrer leurs récits lors de nos entretiens. Leur mobilisation, la sincérité et la densité de leurs propos donnent tout leur sens aux analyses menées dans cette recherche.

Je pense ensuite à toutes celles et ceux qui ont contribué, tout au long de ces années, de près ou de loin, parfois même sans le savoir, à l'avancée de mes réflexions et l'achèvement de ce manuscrit. Mes remerciements vont ainsi à l'ensemble des membres de l'équipe Entrepreneuriat – TPE/PME du laboratoire de l'ICI avec qui les échanges ont toujours été la source de réflexions et d'émulation indispensables pour avancer dans mon travail. Merci également à mes collègues de l'ESC Bretagne Brest, particulièrement à Valérie et toute l'équipe de l'infothèque pour leur veille active, à Roger et à Gaël pour leur soutien et leur aide à divers stades de la rédaction de ce document.

Merci aussi à mes amis qui m'ont chaleureusement encouragée et dont les appels n'ont jamais cessé malgré mon manque de disponibilité beaucoup trop fréquent.

Enfin, mes derniers remerciements vont à ma famille. Je leur suis extrêmement reconnaissante du soutien sans faille et de la patience dont ils ont fait preuve pendant de longs mois. Merci à Goulven pour ses mots, sa présence et le temps qu'il a consacré à la lecture de ce manuscrit. Merci aussi à Céline. Merci à mes parents d'avoir toujours su m'écouter et me témoigner leur amour et leur confiance. Merci à Eric d'avoir été là, patient et confiant.

## SOMMAIRE

---

<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>2</b>
-----------------------------------	----------

<b>PARTIE 1 – LES VOIES DE COMPREHENSION DE L’INTENTION ENTREPRENEURIALE DES JEUNES ARTISTES.....</b>	<b>25</b>
---	-----------

Chapitre 1 – L’activité de l’artiste est-elle entrepreneuriale ?.....	27
---	----

Chapitre 2 – La mobilisation des théories de l’intention dans le cas des jeunes artistes .....	118
---	-----

Chapitre 3 – De la construction de l’identité d’artiste à l’intention entrepreneuriale chez les étudiants d’écoles d’art .....	168
---	-----

<b>PARTIE 2 – VERS UNE MODELISATION DE L’INTENTION ENTREPRENEURIALE DES JEUNES ARTISTES, ETUDIANTS D’ECOLES D’ART .....</b>	<b>204</b>
---	------------

Chapitre 1 – Les méthodes de recherche .....	206
--	-----

Chapitre 2 – Les premiers contours de la formation de l’intention entrepreneuriale des étudiants d’écoles d’art.....	248
---	-----

Chapitre 3 – L’articulation de la formation de l’intention entrepreneuriale et de la construction de l’identité artistique chez les étudiants d’écoles d’art .....	338
---	-----

<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>405</b>
---------------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>415</b>
----------------------------	------------

<b>ANNEXES .....</b>	<b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b>
----------------------	------------------------------------

<b>LISTE DES SCHEMAS, TABLEAUX, FIGURES ET ENCADRES .....</b>	<b>444</b>
---	------------

# *Introduction générale*

---

*« Les entrepreneurs et les artistes ne gardent et n'épargnent pas « ce qui existe », mais mettent en œuvre et en débat ce qui n'a jamais été là sous cette forme, dans un refus constant de l'existant »<sup>1</sup>.*

Peter Sloterdijk (2000)

*« La peinture est, comme n'importe quel autre produit de consommation, soumise aux lois du marché. Tout le monde souhaite que l'artiste soit pur, sincère, voire maudit ou incompris. Car chacun de nous, spectateurs, souhaitons puiser dans l'œuvre d'art l'innocence et la beauté du monde que nous pensons être incapables de voir. L'artiste est le prophète que l'on n'achète pas. On vénère Van Gogh à titre posthume pour son talent, certes, mais également pour son oreille coupée et parce qu' « il n'a jamais vendu un tableau de son vivant ». L'artiste aujourd'hui est face à une autre problématique, puisqu'il peut créer, diffuser ou vendre sur Internet, en temps réel et partout dans le monde. Il est loin de la réalité primaire qui consiste à échanger un tableau contre une poule pour manger. L'artiste plasticien peut composer, tel un César ou un Christo, sur des chantiers où il se fait le maître d'œuvre d'une équipe opérante. Avec ou sans cravate, l'artiste d'aujourd'hui porte tour à tour la casquette du manager, du consultant, du créateur de tendances ou du leader d'opinion. Peut être différent par sa démarche, mais certainement pas marginal de la société à laquelle il contribue, l'artiste est un entrepreneur au quotidien qui s'investit dans son œuvre en prenant des risques – moraux ou financiers – pour imposer sa vision, son style, sa signature » (Gallienni, 2005)<sup>2</sup>.*

Les propos de cet artiste peintre peuvent choquer ou interpeller. Les fondements de notre travail suivent ces propos et postulent que les artistes peuvent, en effet, être des entrepreneurs, mais des entrepreneurs particuliers, évoluant dans des contextes spécifiques et pouvant, aussi, contribuer au développement économique des nations.

---

<sup>1</sup>Sloterdijk, P. (2000), *L'heure du crime et le temps de l'œuvre d'art*. Paris : Calmann-Lévy, 160 p.

<sup>2</sup> Citation issue du site internet de l'artiste dans un billet du 12 janvier 2005 <http://gallienni.typepad.com> visité le 3 mars 2007.

En 2006<sup>3</sup>, le cabinet KEA European Affairs a publié, pour le compte de la Commission Européenne, une étude sur l'économie des arts et de la culture en Europe dont les chiffres montrent l'importance économique de cette filière au niveau européen :

- 5,8 millions d'employés dans les secteurs de la culture et de la créativité ;
- 654 milliards d'euros de chiffre d'affaires dans les entreprises culturelles et créatives ;
- 1,4 million d'entreprises ;
- 2,6 % du PIB de l'Union Européenne ;

Autre élément intéressant, une cellule particulière pour les industries créatives, s'est récemment mise en place chez Eurostat. Cette cellule<sup>4</sup> a permis de révéler qu'en 2009, dans l'Union Européenne des 27 états (UE27) :

- 1,5 million de personnes ont travaillé en tant qu'écrivains ou artistes, soit 0,7 % de l'emploi total ;
- les plus grands nombres ont été observés en Allemagne (330 000), au Royaume Uni (200 000) et en France (180 000) ;
- au cours de l'année académique 2007/2008, 725 000 étudiants, soit 3,8 % de l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur dans l'UE27, ont étudié les arts ;
- en 2010, 0,6 % des exportations de biens de l'UE27 avec le reste du monde et 0,4 % des importations étaient des biens culturels.

## **0.1. LE CONTEXTE GENERAL DE LA RECHERCHE : DES INDUSTRIES CULTURELLES ET CREATIVES AUX ARTISTES**

Afin de mieux cerner les enjeux liés à notre travail, il nous faut expliciter le contexte socio-économique dans lequel il s'inscrit, à savoir, celui, très large, de l'économie créative. Définir et circonscrire l'économie créative relève d'une gageure à laquelle nombre d'experts et chercheurs s'attèlent depuis quelques années, au vu de la montée en puissance des secteurs de la création dans l'économie post-industrielle.

---

<sup>3</sup> KEA (2006), *The economy of culture in Europe*, octobre. Etude réalisée en collaboration avec la Turku School of Economics et le Cabinet MKW, Munich pour la Direction générale pour l'éducation et la culture de la Commission Européenne. <http://www.keanet.eu>

<sup>4</sup> Eurostat, Communiqué de Presse du 14 avril 2011 sur « Les statistiques culturelles sous les projecteurs », <http://ec.europa.eu>



### **0.1.1. Les industries créatives au cœur de l'économie de la connaissance**

Volonté politique de l'Union Européenne, la stratégie de Lisbonne, adoptée en 2000, affirmait l'économie de la connaissance comme une priorité de développement pour les Etats membres. La nouvelle stratégie Europe 2020 s'inscrit dans sa continuité en favorisant une croissance « intelligente, durable et inclusive ». L'économie de la connaissance s'articule autour du savoir, de l'innovation et de la créativité. Malgré l'annonce de l'échec de la stratégie de Lisbonne, dont les objectifs ont déterminé les contours des incitations à l'encouragement de l'innovation, le développement de l'économie de la connaissance en Europe, comme objectif majeur de ces dernières décennies, ne fait aucun doute pour les experts et les chercheurs.

Souvent vues comme moteur de cette économie de la connaissance, les industries créatives prennent une importance croissante au sein des économies post-industrielles modernes fondées sur les savoirs. Elles sont, d'abord, plus prometteuses en termes de croissance et de création d'emplois que les autres secteurs et elles sont, en outre, des véhicules d'identité culturelle et peuvent stimuler la diversité culturelle (UNESCO-GACD, 2008).

À condition qu'on lui accorde l'attention nécessaire, l'économie créative peut être une source de croissance, de création d'emplois, d'innovation et d'échanges commerciaux, tout en contribuant à l'inclusion sociale, à la diversité culturelle et au développement humain durable. Par ailleurs, les technologies nouvelles et internet offrent aux pays en développement une option réaliste pour promouvoir leur créativité et leur entrepreneuriat sur le marché mondial.

Au sein des industries créatives, les industries culturelles font précisément référence à des industries qui touchent à la fois la création, la production et la commercialisation de contenus créatifs de nature culturelle et immatérielle. Les contenus sont généralement protégés par les droits d'auteur et ils peuvent s'apparenter à un bien ou à un service.

D'ordinaire, les industries culturelles incluent l'édition imprimée et le multimédia, la production cinématographique audiovisuelle et phonographique, ainsi que l'artisanat et le design. Le terme *industries créatives* comprend un plus grand ensemble d'activités qui englobent les industries culturelles auxquelles s'ajoutent toutes les activités de production culturelle ou artistique, qu'elles aient lieu en direct ou qu'elles soient produites à titre d'entité individuelle. Les industries créatives sont celles dont les produits ou les services

contiennent une proportion substantielle d'entreprises artistiques ou créatives et comprennent des activités comme l'architecture et la publicité.

A l'évidence, ce sont les contenus culturels (par exemple la musique, les produits de l'édition, les films, les jeux vidéo) qui rendent les nouvelles technologies intéressantes pour les consommateurs, contribuent au développement de nouveaux marchés et encouragent l'alphabétisation numérique. Toutefois, le succès de services et logiciels gratuits et libres d'accès est aussi une tendance qui préfigure une économie dans laquelle le partage et l'échange des connaissances et des compétences ne sont pas uniquement fondés sur des gains financiers. En fait, comme le relève une étude du cabinet KEA European Affairs (2009)<sup>5</sup>, ces nouvelles formes d'échange donnent la priorité aux fins sociales et, en conséquence, à la créativité basée sur la culture. L'art et la culture sont bien souvent le point de départ de l'établissement de réseaux sociaux (partage de fichiers « pair à pair » notamment). C'est pourquoi il devient impératif pour l'industrie de répondre ou de générer une demande d'un nouveau genre, qui ne soit pas seulement fondée sur la fonctionnalité d'un produit, mais qui trouve plutôt son origine dans les aspirations des individus et de la société. Les « créatifs » et les artistes ont un rôle prépondérant à jouer à ce niveau, de par leur capacité à développer des idées, des métaphores ou des messages qui favorisent de nouvelles expériences et les réseaux sociaux. Les auteurs de l'étude du cabinet KEA (2009) de rappeler le « *Think different* » (« *Pensez Différent* ») dans la publicité de Apple dans laquelle apparaissaient Picasso, Einstein et Gandhi : Steve Jobs la décrivait comme un moyen pour son entreprise de rappeler qui sont les vrais héros et qui est Apple. Apple a réussi à créer de l'empathie pour la technologie là où d'autres entreprises technologiques ont échoué. La dimension esthétique de la gamme de produits, grâce notamment au design, a également contribué au succès.

### ***0.1.2. L'artiste au cœur de l'économie créative***

En 1986, puis en 2009, l'UNESCO a publié un ouvrage de référence, le *Cadre de l'UNESCO pour les statistiques culturelles (CSC)* (*Framework for Cultural Statistics, FCS*), première tentative complète pour développer des méthodologies permettant de saisir l'information sur les activités culturelles. Le *CSC* cherche plus largement à fournir une

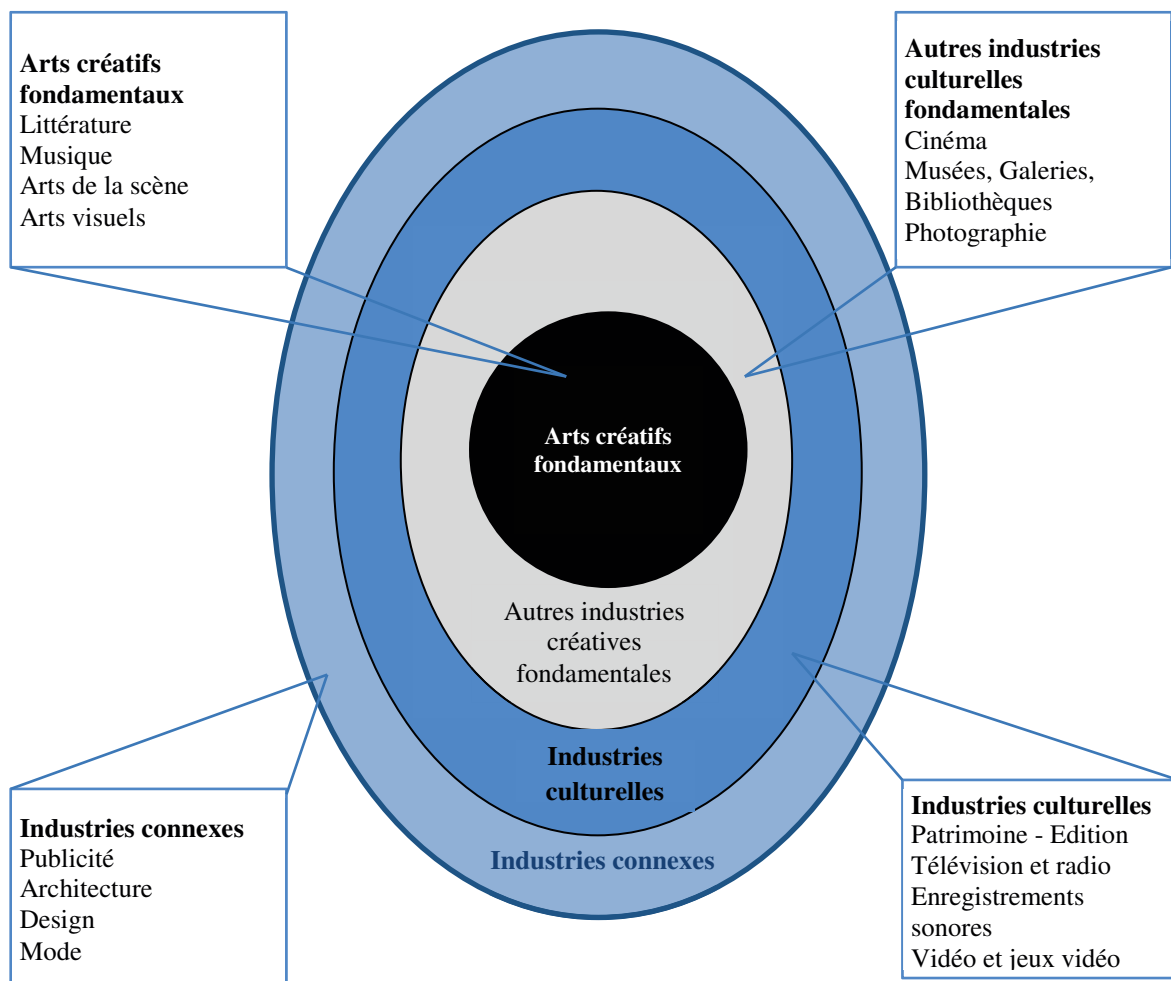
---

<sup>5</sup> Etude menée pour la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission Européenne, juin 2009.

structure de collecte de données sur les activités culturelles qui pourrait permettre la comparaison des statistiques des différents pays. Ce cadre fut ainsi adopté par plusieurs institutions nationales, qui ont adapté et modifié leur méthodologie pour tenir compte des réalités culturelles de leur pays. Le CSC définit en 2009, six catégories culturelles : (1) le patrimoine culturel ; (2) les arts du spectacle et les célébrations ; (3) les arts et artisanat visuels ; (4) l'édition et la presse ; (5) l'audiovisuel et les médias interactifs ; (6) le design et les services créatifs. L'UNESCO relève également deux domaines connexes : (7) le tourisme ; (8) le sport et les activités récréatives. Le cadre propose également des matrices qui s'appliquent à toutes les catégories avec des fonctions telles que création/production, transmission/diffusion, consommation, enregistrement/protection et participation.

Throsby (2008) a élaboré un modèle dit des *cercles concentriques*, qui place les artistes au cœur des industries créatives, en ce qu'ils sont à l'origine même des contenus.

Schéma 1 : Le modèle des cercles concentriques



Source : Traduction libre de Throsby (2008: 150)

Ce schéma place les arts plastiques (arts visuels, photographie) au cœur des industries créatives. Les autres disciplines des arts et de la culture sont intégrées aux industries créatives en s'éloignant des disciplines fondamentales. Le schéma de Throsby (2008) propose une hiérarchisation des disciplines artistiques et culturelles au sein des industries, à des fins statistiques et d'harmonisation des définitions des métiers. La formalisation de Throsby a servi de point de départ pour cerner notre champ d'étude, à savoir les arts plastiques, qui se situe au cœur de son modèle et semble faire consensus quant à son appartenance aux industries créatives.

### ***0.1.3. Un intérêt affirmé des pouvoirs publics pour l'entrepreneuriat dans l'économie créative et les artistes entrepreneurs***

Une étude récente<sup>6</sup> intitulée « *La dimension entrepreneuriale des industries culturelles et créatives* », pointe la nécessité de porter une attention particulière à l'entrepreneuriat dans les industries créatives et, particulièrement, aux TPE, majoritaires dans ce secteur.

Plus globalement, dès les premiers mois de notre travail, l'intérêt des pouvoirs publics et des experts internationaux pour l'entrepreneuriat dans le secteur des arts et de la culture faisait écho aux travaux de certains chercheurs anglo-saxons pour cette question ainsi qu'aux réductions des budgets nationaux de la culture dans la plupart des pays européens. Inventer de nouveaux modèles de financement et de fonctionnement pour les secteurs artistiques et culturels est devenu un objectif majeur, posé par les pouvoirs publics et les acteurs de ces secteurs eux-mêmes comme prioritaire. Depuis la fin des années 90 et plus encore depuis cinq ans, nous avons pu observer une multiplication des recherches sur l'entrepreneuriat culturel.

En effet, si les politiques d'encouragement à la création d'entreprise pour soutenir la croissance et le dynamisme des territoires ont fait florès dans des secteurs tels que l'innovation technologique ou l'artisanat, le regard porté aux industries culturelles incite les observateurs à définir les contours et les modalités de l'entrepreneuriat culturel ainsi que de l'entrepreneuriat des artistes. Aussi, loin de l'image romantique de l'artiste dénué de tout sens des réalités, tous les secteurs des arts mettent aujourd'hui en place des débats

---

<sup>6</sup> Réalisée par l'école d'arts d'Utrecht (Utrecht School of the Arts – HKU) avec K2M Ltd et Eurokleis sur une commande de la direction de l'éducation et de la culture de la Commission Européenne en 2010. Disponible à l'adresse suivante : [http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc3124\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc3124_en.htm).

où au terme d'artiste s'adjoint celui d'entrepreneur pour qualifier la transformation des activités artistiques.

#### ***0.1.4. Un intérêt réaffirmé pour favoriser l'entrepreneuriat dans le monde***

Parallèlement à ces interrogations concernant le secteur artistique, l'encouragement de l'entrepreneuriat, par des politiques d'enseignement de cette discipline dans l'enseignement supérieur et, particulièrement, dans les filières non commerciales (Commission Européenne, 2008), constitue un deuxième point d'importance justifiant notre intérêt pour ce sujet. Il est aujourd'hui largement accepté que l'entrepreneuriat peut s'enseigner, être encouragé par le biais de programmes de sensibilisation, selon des modalités différentes (Tran, 2010) dans toutes les filières d'enseignement.

Enfin, le Livre Vert publié par la Communauté Européenne en avril 2010 soulevait un certain nombre de questions à résoudre pour « *Libérer le potentiel des Industries Culturelles et Créatives* ». Parmi celles-ci était énoncée la suivante : comment encourager les partenariats entre les écoles d'art et de design et le milieu des affaires de manière à promouvoir la création d'entreprises, les jeunes entreprises et l'entrepreneuriat, de même que le développement des compétences numériques ? De la même façon, le rapport pour la Commission Européenne sur les dimensions entrepreneuriales des industries créatives, mentionné plus haut, formulait, dans ses recommandations principales<sup>7</sup>, l'intégration de formations ou de modules de sensibilisation à l'entrepreneuriat dans les formations artistiques, comme c'est déjà le cas dans nombre d'écoles d'art outre-Atlantique.

Notre travail de recherche s'intègre donc dans un contexte favorable à l'encouragement de l'entrepreneuriat dans les secteurs artistiques et culturels et, plus précisément, dans les écoles d'art.

Des motivations personnelles fortes se sont vues renforcées par ce contexte et nous ont incitée à contribuer aux débats en portant notre attention sur un sujet dont l'actualité et les enjeux sont réels.

---

<sup>7</sup> Avec l'accès au financement, l'accès au marché et le soutien aux instruments de la propriété intellectuelle.

## **0.2. LES MOTIVATIONS SOUS-JACENTES A LA RECHERCHE**

L'engagement dans un travail de thèse suppose des motivations d'ordre personnel tout autant que théorique, capables de mobiliser le chercheur-apprenti pendant plusieurs années. Par ailleurs, ces motivations participent de la construction même de l'objet de recherche ainsi que du positionnement choisi.

### ***0.2.1. Des motivations liées au parcours personnel et professionnel***

Notre intérêt pour la recherche en entrepreneuriat trouve ses racines dans notre histoire familiale puisque nous avons vécu, depuis notre enfance, l'aventure entrepreneuriale de notre père. Du statut d'artisan à celui de dirigeant d'une TPE familiale de 7 salariés, nous avons appréhendé l'évolution d'un créateur d'entreprise, depuis l'intention entrepreneuriale jusqu'au développement de l'activité et peut-être, dans quelques années, la transmission de l'entreprise familiale. L'entrepreneuriat est, dans un premier temps pour nous, une histoire de famille.

Cette histoire personnelle a rejoint des intérêts professionnels quand nous avons débuté notre parcours d'apprenti chercheur. Enseignante et responsable d'un programme de troisième cycle qui prépare des étudiants aux métiers de l'administration et de la gestion des organisations culturelles au sein d'une école de management, nous avons eu l'occasion d'accompagner plusieurs dizaines d'étudiants vers les métiers de la gestion culturelle. Un certain nombre d'entre eux étaient des artistes en quête « d'outils » pour créer leur activité. L'observation et le suivi de ces étudiants nous ont confrontée aux paradoxes et aux difficultés que posait la création d'activité et de structure par des artistes, à la fois chez les professionnels du management et de la création d'entreprise et chez les professionnels des arts et de la culture. L'incongruité théorique et la gêne idéologique liées à l'association des mondes de l'entreprise et de l'art, nous ont très vite interpellée et poussée à orienter nos premières recherches dans cette voie. La rencontre avec un directeur de recherche en Master Recherche, nous permettant cette liberté dans le choix de notre thème a définitivement scellé nos motivations à persévérer dans cette voie originale. Notre premier travail s'est porté sur l'étude des résidences d'artistes du spectacle au sein d'institutions culturelles comme pépinières d'entreprises artistiques. Ces premiers pas nous ont fait prendre conscience de la nécessité de « *commencer par le début* », à savoir appréhender le processus le plus en amont, et comprendre les tenants des motivations d'entreprendre chez

certaines artistes tels que les étudiants que nous côtoyions depuis plusieurs années en formation.

### ***0.2.2. Des motivations d'ordre théorique***

L'intérêt théorique lié au manque de travaux consacrés à l'entrepreneuriat dans les arts ou l'entrepreneuriat des artistes dans le champ de la gestion francophone a, dans un premier temps, suscité des interrogations quant à la pertinence d'un investissement sur ce thème dans le cadre d'une thèse. Si personne ne se mobilise sur ce thème de l'entrepreneuriat des artistes, serait-ce que la question n'a aucun intérêt ?

Les lectures de sociologues du travail artistique, entamées au début de la recherche, ont mis en évidence des voies de recherche possibles dans la mesure où ces chercheurs investissaient le thème de l'entrepreneuriat régulièrement pour caractériser les activités de certains artistes. Par ailleurs, les travaux de chercheurs anglo-saxons ou d'Europe du Nord sur l'artiste entrepreneur faisaient croître l'envie de porter ce thème de recherche à l'attention de la communauté académique française.

Le défi consistait dès lors à trouver un ancrage théorique fécond pour appréhender l'entrepreneuriat des artistes. Ici, les motivations personnelles telles que l'intérêt pour la formation et l'ingénierie pédagogique, ainsi que la nécessité de commencer par clarifier le positionnement réel des jeunes artistes face à l'entrepreneuriat, dès le début du processus, nous ont rapidement incitée à porter notre intérêt sur ce public en voie de professionnalisation.

La lecture des travaux de Sandrine Emin (2003) portant sur l'intention entrepreneuriale des chercheurs publics français fut l'occasion de percevoir des similitudes entre les chercheurs publics et les artistes, notamment au regard de l'attitude pressentie envers l'entreprise ainsi que la perception du rôle professionnel. L'objet de notre recherche commençait à émerger. Il s'agissait d'interroger les intentions entrepreneuriales des jeunes artistes, acteurs majeurs de l'économie créative, afin de mieux les comprendre pour mieux accompagner ensuite le positionnement des futurs artistes face à la création d'entreprise.

### **0.3. DES PRECISIONS CONCERNANT LE POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE**

Avant de présenter la construction de notre objet de recherche, il nous faut apporter quelques précisions sur le positionnement de notre travail.

#### ***0.3.1. L'interdisciplinarité***

Tout d'abord, outre l'ancrage dans les sciences de gestion et plus précisément l'entrepreneuriat, notre recherche s'appuie sur des travaux issus de plusieurs disciplines à savoir : l'économie, la sociologie des arts et de la culture et la psychosociologie. En effet, cette approche interdisciplinaire<sup>8</sup>, caractéristique des recherches en entrepreneuriat, nous a paru nécessaire compte tenu du peu de travaux concernant notre thème en sciences de gestion. Pour cerner la transversalité du phénomène entrepreneurial des jeunes artistes, nous avons donc choisi d'explorer plusieurs champs disciplinaires et plusieurs théories au sein de ces champs, en retenant les éléments les plus appropriés à notre objet, à savoir l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes.

#### ***0.3.2. L'activité professionnelle des artistes***

Ensuite, si nous avons mobilisé des recherches en sociologie de l'art, il ne s'agit pas dans ce travail d'aborder les aspects liés au processus de création artistique à proprement parler, ni de mobiliser les approches relatives aux œuvres elles-mêmes, que ce soit d'un point de vue esthétique ou historique. Si nous évoquons les débats autour de ce qui fait la qualité des œuvres d'art, ce n'est que lorsque ce questionnement se pose dans les propos des jeunes artistes interviewés. En somme, le propos de notre thèse porte entièrement et uniquement sur l'activité des artistes en tant que professionnels.

#### ***0.3.3. La création ex-nihilo***

Si l'entrepreneuriat renvoie à plusieurs pratiques et modalités juridiques (Paturel, 2005 et 2007), dans le cas des artistes, la création ex nihilo qui a été la plus étudiée, retient plus particulièrement notre attention. En effet, la création de structure par un artiste, quelle que

---

<sup>8</sup> Pour Wacheux (1996 : 22), l'interdisciplinarité correspond à « l'utilisation de théories, concepts ou méthodes importés d'une discipline pour l'appliquer à une autre ». Elle se distingue par-là de la pluridisciplinarité qui, pour Wacheux (1996 : 22) : « active une discussion et un échange entre chercheurs de disciplines différentes autour d'un thème particulier » et de la transdisciplinarité qui « se traduit par la construction de connaissances indépendantes d'une discipline particulière » (Wacheux, 1996 : 22).



soit sa discipline, s'adosse à un projet artistique singulier, souvent indissociable de l'individu ou des individus à l'origine du projet. Si les reprises d'entreprises par des acteurs culturels non artistes peuvent s'envisager, elles semblent moins adaptées au cas d'artistes entrepreneurs.

#### ***0.3.4. L'intention entrepreneuriale dans une approche par les processus***

L'étude de l'intention entrepreneuriale a retenu l'attention de nombreux chercheurs en entrepreneuriat depuis les années 90. La robustesse et le caractère prédictif des modèles d'intention (Krueger et Carsrud, 1993) ont été éprouvés auprès de publics divers. Les études sur l'intention s'intègrent dans un courant de recherches attachées aux différentes phases du processus entrepreneurial. L'approche processuelle, apparue vers la fin des années 80 avec l'article de Gartner (1988), à la suite du constat d'échec des études sur les traits de personnalité de l'entrepreneur, favorise les recherches qui tendent de répondre aux questions du pourquoi et du comment les individus entreprennent. Le concept de l'intention occupe une place centrale dans le processus entrepreneurial en ce qu'il lie les processus de découverte et les processus d'exploitation des idées (Davidsson, 2006).

Si les premières recherches sur l'entrepreneuriat des artistes mobilisent principalement des approches par l'innovation, la mobilisation des travaux sur les processus de Gartner (1988) et sur l'opportunité (Shane et Venkataraman, 2000) constitue la voie d'entrée la plus largement empruntée dans les recherches récentes (Lindqvist, 2010). L'approche processuelle permet, en effet, de s'intéresser à la fois à la démarche et à l'individu qui la lance. Notre recherche s'inscrit dans cette approche, portant un intérêt à la phase amont du processus entrepreneurial et s'intéressant aux individus, entrepreneurs potentiels, ainsi qu'au processus de formation de leur intention d'entreprendre.

Enfin, compte tenu de l'hétérogénéité des secteurs artistiques et culturels, nous avons choisi de circonscrire notre étude au domaine des arts plastiques, consciente de ne porter notre attention qu'à un secteur réduit et spécifique des arts. Plusieurs raisons expliquent ce choix. Premièrement, nous avons vu que les arts plastiques font consensus quant à leur appartenance au cœur du secteur artistique et culturel et permettent un apport de données plus précis, quoiqu'encore largement insuffisant. Deuxièmement, des arguments relatifs à la faisabilité de la recherche nous ont orientée vers les écoles d'art, répondant ainsi également à des arguments quant à l'intérêt managérial de notre travail. Troisièmement, si la connaissance et l'expérience que nous avons de ce secteur étaient moins affirmées que

pour d'autres secteurs tels que les arts vivants ou la musique, il nous semblait que nous pourrions appréhender notre objet empirique plus librement, avec la distance nécessaire au chercheur. Enfin, l'artiste plasticien s'accompagne de représentations archétypiques de l'artiste, vecteur de mythes et d'acceptions paradoxales qu'il nous semblait intéressant d'exploiter dans le cadre de notre étude.

L'articulation de ces éléments de motivation et de positionnement nous amène à préciser la construction de notre objet de recherche ainsi que les objectifs et les contributions d'ordre managérial, théorique et méthodologique que nous entendions cibler par notre travail.

#### **0.4. DE LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE AUX OBJECTIFS VISES ET AUX CONTRIBUTIONS ATTENDUES DU TRAVAIL**

##### ***0.4.1. La construction de l'objet de recherche***

*« Construire un objet de recherche consiste en l'élaboration d'une question ou de problématique au travers de laquelle le chercheur construira ou découvrira la réalité. Il s'agit de produire une question liant, articulant ou interrogeant des objets théoriques, méthodologiques et/ou des objets empiriques »* (Allard-Poesi et Maréchal, 2003 : 37).

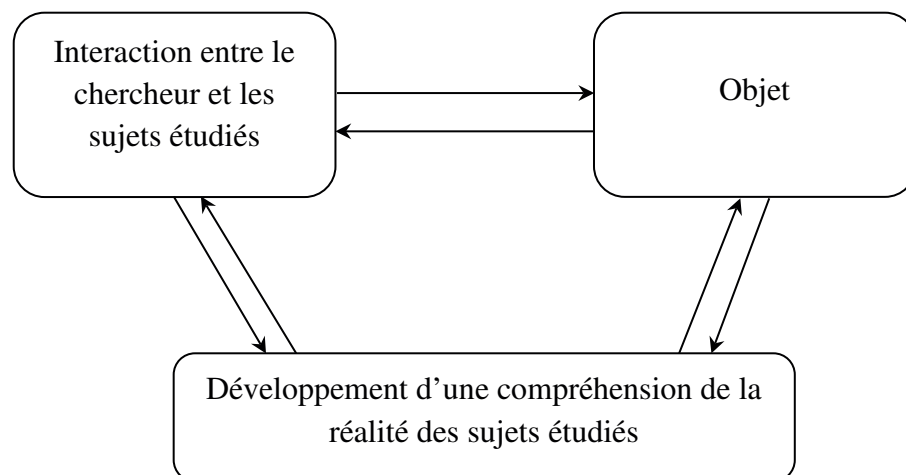
C'est le questionnement et la mise en relation des éléments empiriques, théoriques et méthodologiques qui constituent l'objet de recherche. Le projet de connaissance émergeant de la formulation de la problématique reflète la vision que le chercheur a de la réalité, ainsi que ses conceptions épistémologiques.

Nos intuitions et questionnements de départ portaient sur la possibilité pour de jeunes artistes de créer des organisations leur permettant d'exercer leurs compétences artistiques, d'en vivre et de participer au développement de leur secteur d'appartenance. Ces questionnements issus de l'observation empirique, ont rencontré des interrogations théoriques relevant de l'insertion du public des artistes dans le champ de l'entrepreneuriat, en tant que public singulier. Les recherches sur les intentions entrepreneuriales ont permis de cristalliser notre objet de recherche et d'y ancrer notre problématique.

Si les modèles d'intention fournissent des clés de compréhension de l'émergence des intentions d'entreprendre, il nous est apparu que les recherches existantes ne prenaient que peu en compte les représentations et les contextes et n'offraient que peu de compréhension des réalités des acteurs eux-mêmes. Or, si les modèles quantitatifs d'intention proposent

une explication et la possibilité de prédire des comportements, en renseignant sur la force des relations entre les variables dépendantes, il nous a semblé essentiel de pouvoir qualifier et interroger le sens que portaient ces composantes de l'intention pour les jeunes artistes.

Schéma 2 : La construction de l'objet de recherche



Source : Allard-Poesi et Maréchal (2003 : 43)

La construction de notre objet de recherche se trouve donc au croisement de plusieurs considérations.

- L'une est concrète ; les étudiants d'écoles d'art se lancent à 30% comme indépendants à la sortie de l'école et, pourtant, ils n'ont aucune formation en gestion pendant leur cursus. De plus, les artistes sont perçus comme des « non entrepreneurs absolus ». Dans le même temps, une réforme récente de l'enseignement supérieur artistique incite les écoles d'art à renforcer la professionnalisation de leurs cursus.
- L'autre est théorique ; pourquoi les artistes ne font pas l'objet de recherches en sciences de gestion et, particulièrement, en entrepreneuriat ?
- La dernière est méthodologique ; les modèles d'intention entrepreneuriale sont exploités uniquement à l'aide de méthodes quantitatives, laissant peu de place aux représentations et au sens donné à leurs actions par les acteurs eux-mêmes.

#### ***0.4.2. La problématique, les questions et les objectifs de recherche***

Notre problématique de recherche croise ainsi les théories de l'intention formulées en psychologie sociale et en entrepreneuriat avec les apports de la littérature en sociologie et en économie sur les artistes et le travail artistique.

La problématique peut être formulée comme suit : **comment se forme l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes, en particulier des étudiants d'écoles d'art ?**

Cette problématique nous a amenée à poser plusieurs questions de recherche, nous permettant de l'opérationnaliser :

- *Quelles sont les composantes de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes ?*
- *Quelles représentations de l'entreprise et de l'artiste sous-tendent la formation entrepreneuriale des étudiants en écoles d'art ?*
- *L'identité d'artiste perçue par les jeunes artistes influe-t-elle sur leur intention entrepreneuriale ?*

Les réponses à ces questions de recherche nous amènent à défendre la thèse selon laquelle **la formation de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes est interdépendante de la construction de leur identité artistique**. Autrement dit, les jeunes qui se sentent artistes et ont reçu les preuves ou les indices crédibles de leur identité d'artiste, n'ont qu'une solution pour exercer ce métier : l'entrepreneuriat. Encourager les intentions entrepreneuriales des étudiants dans les écoles d'art contribue donc à renforcer leur identité artistique.

Si la formulation de notre problématique et de notre thèse sous-entend que nous considérons l'artiste comme un entrepreneur, ce postulat a nécessité de répondre à une question préliminaire : dans quelle mesure l'artiste peut-il être considéré comme un entrepreneur ? Si elle ne constitue pas le cœur de notre recherche, cette interrogation ne peut pas être éludée puisqu'elle conditionne l'existence même d'intentions entrepreneuriales, ainsi que les modalités d'entrepreneuriat. C'est pourquoi nous en avons fait une question préliminaire essentielle que nous abordons comme partie intégrante de notre travail et que nous traiterons dans le premier chapitre de cette thèse. Nous avons abordé cette question en suivant Paturel et Richomme (2007) et en transposant leur interrogation portant sur l'artisan, au cas de l'artiste : le devenir de l'activité artistique passe-t-il par l'activité entrepreneuriale ?

#### **0.4.3. Les intérêts de la recherche**

**L'intérêt managérial consiste à mieux accompagner les jeunes artistes dans leur projet de création d'entreprise.** Notre recherche s'adresse, en premier lieu, aux acteurs de l'accompagnement des jeunes artistes porteurs de projets entrepreneuriaux. Dans le contexte de réforme profonde des écoles d'art en cours depuis peu, l'intérêt de notre étude est de contribuer à apporter des pistes de réflexion pour élaborer des contenus professionnalisants et favoriser l'entrepreneuriat au sein des écoles d'art. Plus globalement, en éclairant la formation des intentions entrepreneuriales des jeunes artistes, nous alimentons les réflexions des accompagnateurs d'artistes, en cours de création d'entreprise ou porteurs de projets, en pointant les principaux freins à la création ainsi que les principaux leviers permettant de les encourager. Notre recherche propose, en outre, des pistes de réflexions destinées à encourager les intentions entrepreneuriales et, par là même, la parcours des jeunes artistes plasticiens.

**L'intérêt théorique est de contribuer à la meilleure connaissance de l'amont du processus entrepreneurial dans le secteur artistique.** Notre travail contribue à attirer l'attention de la communauté scientifique francophone sur l'artiste entrepreneur et proposer un éclairage sur l'amont du processus entrepreneurial de ce public. Ainsi, nous espérons apporter plusieurs contributions théoriques avec :

- une première intégration de l'artiste dans le champ de l'entrepreneuriat ;
- un accroissement de la connaissance de l'intention entrepreneuriale en montrant son articulation avec la construction d'une identité professionnelle, en l'occurrence, celle de l'identité professionnelle d'artiste ;
- une meilleure compréhension de la formation des intentions entrepreneuriales d'étudiants dans des filières non commerciales.

**L'intérêt méthodologique repose sur une approche qualitative pour étudier la formation des intentions.** A notre connaissance, la totalité des recherches sur les intentions entrepreneuriales adoptent des méthodologies quantitatives. Fondée sur un positionnement épistémologique que nous expliciterons dans un prochain point, notre approche méthodologique qualitative, basée sur des cas multiples et une analyse de contenu thématique, a permis de cerner des éléments contextuels et spécifiques aux jeunes artistes.

## 0.5. L'ARCHITECTURE DE LA RECHERCHE

Le choix des positionnements épistémologiques et méthodologiques constitue une étape clé dans le déroulement d'une recherche. S'il existe plusieurs architectures possibles pour répondre à une problématique, la construction d'un bon design de recherche repose à la fois sur la logique d'ensemble de la démarche et sur la cohérence de tous les éléments qui la constituent (Royer et Zarwolski, 2003 : 140). Après l'explicitation de nos positionnements épistémologiques et méthodologiques, nous pourrions présenter le plan de notre thèse.

### 0.5.1. *Un positionnement épistémologique aménagé*

En discutant la nature, la méthode et la valeur de la connaissance, l'épistémologie s'interroge sur ce qu'est la science. Quelle est la nature de la connaissance produite ? Comment la connaissance est-elle engendrée ? Quels sont la valeur et le statut de cette connaissance ? Ces trois principales questions sous-tendent les démarches de recherche et, pour y répondre, les chercheurs disposent des réponses fournies par les grands paradigmes épistémologiques qui sont des « *systèmes d'hypothèses relatives aux questions d'épistémologie. Ces hypothèses concernent donc ce qui est considéré comme connaissable, ce qu'est la connaissance, et comment se constitue la connaissance* » (Avenier, 2008 : 20). Au sens de Kuhn (1983), les paradigmes constituent les modèles, schémas intellectuels ou cadres de référence dans lesquels les chercheurs en sciences de l'organisation s'inscrivent.

Or, la recherche en sciences de gestion est marquée par de nombreux positionnements épistémologiques. Wacheux (1996) distingue quatre paradigmes épistémologiques : le positivisme, la sociologie compréhensive, le fonctionnalisme et le constructivisme. Le Moigne (1990) en admet deux : le positivisme et le constructivisme. Perret et Séville (2003) en distinguent trois : le positivisme, l'interprétativisme et le constructivisme. Ces auteurs notent que la remise en question de l'opposition traditionnelle marquée entre le positivisme et le constructivisme ne se justifie plus forcément, de nombreux chercheurs empruntant « *des éléments aux différents paradigmes, se dotant ainsi ce que l'on pourrait appeler une position épistémologique aménagée* » (Perret et Séville, 2003 : 31).

Tableau 1 : Les positions épistémologiques

	<b>Positivisme</b>	<b>Interprétativisme (approche retenue dans cette recherche)</b>	<b>Constructivisme</b>
<b>Quel est le statut de la connaissance ?</b>	Hypothèse réaliste. Il existe une essence propre à l'objet de la connaissance.	<b>Hypothèse relativiste.</b> <b>L'essence de l'objet ne peut être atteinte</b> (constructivisme modéré ou interprétativisme) ou n'existe pas (constructivisme radical).	
<b>Quelle est la nature de la réalité ?</b>	Indépendance du sujet et de l'objet. Hypothèse déterministe. Le monde est fait de nécessités.	<b>Dépendance du sujet et de l'objet.</b> Hypothèse intentionnaliste. Le monde est fait de possibilités.	
<b>Comment la connaissance est- elle engendrée ?</b>  <b>Le chemin de la connaissance scientifique</b>	La découverte. Recherche formulée en termes de « pour quelles causes... ».  Statut privilégié de l'explication.	<b>L'interprétation</b> Recherche formulée en termes de « pour quelles motivations des acteurs... ». <b>Statut privilégié de la compréhension.</b>	La construction. Recherche formulée en termes de « pour quelles finalités... ».  Statut privilégié de la construction.
<b>Quelle est la valeur de la connaissance ? Les critères de validité</b>	Vérifiabilité. Confirmabilité. Réfutabilité.	<b>Idiographie.</b> Empathie (révélatrice de l'expérience vécue par les acteurs).	Adéquation. Enseignabilité.

Source : Séville et Perret (2003 : 14)

C'est pour cette position aménagée que nous avons opté dans cette recherche, nous insérant dans une perspective interprétativiste. Nous pouvons à présent préciser les postulats de ce positionnement, déterminé par notre regard sur la nature de la réalité, sur la nature du lien entre sujet et objet de recherche et, enfin, sur la nature du monde social qui nous entoure.

#### 0.5.1.1. La nature de la réalité et la nature du lien entre objet et sujet

Pour les positivistes, la réalité existe en soi, elle possède une essence propre. Le chercheur peut alors chercher à connaître cette réalité extérieure à lui dans la mesure où il existe une indépendance entre l'objet (la réalité) et le sujet qui l'observe. Cette indépendance permet de poser le principe d'objectivité selon lequel l'observation de l'objet par un sujet ne doit pas modifier la nature de cet objet. Dans les paradigmes interprétativistes et

constructivistes, la réalité n'est pas connaissable dans son essence, car on ne peut l'atteindre directement. Les interprétativistes estiment que la réalité n'est jamais indépendante de l'esprit, de la conscience de celui qui observe : on ne peut que se représenter la réalité (interprétativisme), voire la construire (constructivisme).

Selon nous, la neutralité du chercheur et l'existence d'une réalité indépendante à la fois du répondant et du chercheur sont difficiles à affirmer. La nature humaine et réflexive des individus impliquent que leurs réactions et les réponses aux questions ainsi que les représentations qu'ils ont de leur propos et des objectifs de l'enquête influencent leurs discours. Aussi, il nous paraît que si le chercheur peut tenter d'approcher une neutralité par la mise en œuvre de tactiques méthodologiques, celle-ci ne peut être que relative. Par ailleurs, nous cherchons à travailler et comprendre les représentations sous-jacentes aux intentions entrepreneuriales, bien entendu du point de vue des acteurs, mais nos propres représentations peuvent avoir un réel impact sur notre compréhension. Aussi, nous considérons que la réalité ne peut être considérée comme purement objective et que le chercheur interprète des données, issues des représentations subjectives des individus qui interprètent eux-mêmes le phénomène étudié (Lincoln et Guba, 1985).

#### *0.5.1.2. La nature du monde social : des acteurs ni totalement déterminés, ni totalement libres*

Les individus participent à la création de leur réalité sociale et du contexte de cette construction (Schwandt, 1984, repris par Séville et Perret). A l'instar de plusieurs chercheurs en entrepreneuriat (Bruyat, 1993 ; Verstraete, 1999 ; Emin, 2003), nous pensons que les individus agissent en tant qu'acteurs ni totalement déterminés, ni totalement libres. Les développements que nous ferons dans la première partie de ce travail insistent sur la co-construction de la réalité des mondes de l'art<sup>9</sup> par les acteurs qui y interviennent. L'étude des intentions entrepreneuriales sous-entend que les acteurs, bien qu'ils évoluent dans des contextes qui sont à l'origine de certains déterminants, sont également dotés de capacités intentionnelles et conservent une part de libre arbitre. Cette

---

<sup>9</sup> Selon l'expression de H.S. Becker (1982 [1988] : 21-22) : « L'idée de monde de l'art est le pivot de toute mon analyse. Chez les auteurs qui s'occupent de l'art, l'expression « monde de l'art » est une métaphore assez floue par quoi ils désignent le plus souvent les personnalités en vue dont les noms sont associés à des objets et manifestations qui ont les honneurs de la presse (...). J'en fais un usage plus technique pour désigner le réseau de tous ceux dont les activités, coordonnées grâce à une connaissance commune des moyens conventionnels de travail, concourent à la production des œuvres qui font précisément la notoriété du monde de l'art ».



conception ne peut que nous faire rejeter le paradigme positiviste dans le cadre de cette thèse. Aussi, notre recherche s'ancre délibérément dans ce courant dit interprétativiste. En effet, tout au long de notre travail, notre objectif sera d'appréhender l'intention entrepreneuriale dans la perspective des jeunes artistes, en fonction de leurs propres représentations constitutives des différentes composantes attribuées à la formation de l'intention entrepreneuriale. Notre positionnement méthodologique s'inscrit dans le prolongement de nos conceptions épistémologiques, comme nous allons maintenant l'explicitier.

***0.5.2. Le positionnement méthodologique : une recherche exploratoire, qualitative, à visée de compréhension d'un phénomène contextualisé et socialement construit***

Les débats opposent encore aujourd'hui les deux modèles canoniques de recherche : d'un côté, les recherches à caractère exploratoire, basée sur des variables qualitatives avec peu de traitement statistique et de l'autre, les recherches à caractère de vérification, traitant des variables quantitatives à l'aide d'outils statistiques.

A notre connaissance, la totalité des recherches menées sur les intentions entrepreneuriales sont de type quantitatif. Or, dans les recherches qualitatives, il ne s'agit pas de travailler sur les quantités, de mesurer ou d'énumérer les cas existants, mais de définir les qualités essentielles de l'objet étudié (Bergadaà et Nyeck, 1992 : 35).

Par ailleurs, le choix d'une stratégie de recherche fondée sur une logique déductive et une approche qualitative vise à expliquer les qualités de quelques objets et comportements réels suivant les relations prédéfinies par un modèle théorique (Bergadaà et Nyeck, 1992 : 35).

Si l'intention entrepreneuriale est considérée comme un objet de recherche maintenant connu, nous devons situer notre travail dans un contexte de justification et non dans un contexte unique de découverte qui favoriserait une logique inductive. Le terrain particulier, voire le sujet même de notre étude, relève d'un contexte de découverte, susceptible de faire apparaître des éléments nouveaux au regard des modèles d'intention. Compte-tenu de ces éléments et des caractéristiques de notre terrain, notre approche méthodologique, bien que pouvant relever de l'hypothético-dédution, doit laisser la place à l'émergence de schémas particuliers et à l'expression des acteurs.

De plus, nous cherchons à mettre en évidence des variables intermédiaires de la « boîte noire » de l'individu. Les interprétations et le sens que les acteurs donnent à leurs actions,

saisis via leurs discours, constituent les données de base de notre approche. Le choix d'une méthode qualitative basée sur l'étude des discours de plusieurs cas de jeunes artistes, nous a paru le plus pertinent en nous permettant de mieux saisir le monde des acteurs selon leurs propres conceptions et représentations.

### ***0.5.3. Le plan et le cheminement général de la thèse***

Dans sa version finale, le travail présenté s'articule en deux parties : la première présente le cadre théorique fondateur lorsque la seconde en expose les éléments empiriques.

#### **Première partie : les voies de compréhension de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes**

Le **chapitre 1** constitue un chapitre préliminaire au développement proprement dit de la thèse. Il propose de situer l'activité de l'artiste plasticien dans le champ de l'entrepreneuriat. Un examen de l'évolution historique de la figure de l'artiste (section 1) permet de mieux envisager l'activité contemporaine de l'artiste (section 2) et de son rapport à la valeur (section 3). Ces développements permettent, en dernier lieu, d'examiner l'activité de l'artiste au regard des approches actuellement en débat au sein de la communauté académique en entrepreneuriat (section 4).

Le **chapitre 2** aborde le concept de l'intention entrepreneuriale en étudiant, dans un premier temps, sa centralité dans le processus entrepreneuriale (section 1), puis en présentant les modèles d'intention mobilisés dans notre recherche (section 2). Ce chapitre propose, ensuite, d'entrer plus précisément dans l'étude des intentions entrepreneuriales des étudiants (section 3) et, enfin, de noter le rôle prégnant des représentations dans la formation des intentions (section 4).

Le **chapitre 3** permet de finaliser l'ancrage théorique de notre recherche en présentant les contours de la construction d'une identité artistique et d'une carrière d'artiste (section 1) et en abordant le rôle crucial de l'école d'art dans ce processus (section 2).

#### **Seconde partie : Vers une modélisation de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes**

Le **chapitre 1** de la seconde partie, précise les méthodes de recherches mobilisées dans notre travail en expliquant, en premier lieu, les choix d'une approche exploratoire et d'une méthode qualitative (section 1) par études de cas (section 2) et analyse de contenu thématique d'entretiens (section 3).

Le **chapitre 2** se consacre à l'exposé des premiers contours de la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants d'écoles d'art. Nous verrons que les degrés divers d'intention entrepreneuriale (section 1) peuvent, dans un premier temps, être expliqués par l'impact des caractéristiques personnelles (section 2) et l'explicitation des composantes de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art (section 3).

Enfin, le **chapitre 3** propose de montrer l'articulation qui existe entre la construction de l'identité artistique et la formation de l'intention entrepreneuriale chez les étudiants d'écoles d'art. Prenant naissance dans les représentations de l'artiste et de la carrière d'artiste chez les étudiants (section 1), les trajectoires de construction de l'identité artistique sont étudiées (section 2) pour montrer comment les processus de formation de l'intention entrepreneuriale et de construction de cette identité artistiques sont en fait interdépendants (section 3). Au regard des résultats empiriques exposés, le chapitre se clôture sur la proposition de pistes de réflexion pour encourager les intentions et l'entrepreneuriat des jeunes artistes (section 4).

La **conclusion générale** de la thèse propose une synthèse de la recherche. Elle est également le moment d'un retour sur les apports théoriques, managériaux et méthodologiques que notre travail a tenté de proposer. Enfin, elle reviendra sur les limites de notre investigation qui permettent d'envisager des perspectives de recherche futures.

Schéma 3 : Le cheminement général de la thèse

## Partie 1 - Les voies de compréhension de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes

Chapitre 1 L'activité de l'artiste est-elle entrepreneuriale ?	Chapitre 2 La mobilisation des théories de l'intention dans le cas des jeunes artistes
Section 1 - La constitution du champ artistique et de la figure de l'artiste	Section 1 – La place de l'intention dans le processus entrepreneurial
Section 2 - L'activité de l'artiste contemporain	Section 2 – Les modèles d'intention mobilisés
Section 3 - La valeur obtenue par les artistes	Section 3 – Les intentions entrepreneuriales des populations étudiantes
Section 4 - L'activité artistique au regard des approches de l'entrepreneuriat	Section 4 – Le rôle des représentations dans la formation de l'intention

### Chapitre 3 De la construction de l'identité d'artiste à l'intention entrepreneuriale chez les étudiants d'écoles d'art

Section 1 – La construction de l'identité professionnelle et de la carrière artistique	Section 2 – Le rôle de l'école d'art dans la construction du parcours d'artiste
--	---

## Partie 2 – Vers une modélisation de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes, étudiants d'écoles d'art

Chapitre 1 Les méthodes de recherche	Chapitre 2 Les premiers contours de la formation de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art
Section 1 – Le choix d'une méthodologie de recherche	Section 1 – Des degrés divers d'intention entrepreneuriale
Section 2 – Une stratégie d'accès au réel basée sur la méthode des cas	Section 2 – L'impact des caractéristiques personnelles sur la formation des intentions des étudiants d'écoles d'art
Section 3 – Le mode d'analyse des données et la construction de la connaissance par l'analyse de contenu	Section 3- Les composantes de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art

### Chapitre 3 L'articulation de la formation de l'intention entrepreneuriale et de la construction de l'identité artistique chez les étudiants d'écoles d'art

Section 1 – Les représentations du rôle de l'artiste et de la carrière artistique	Section 2 – La construction de l'identité artistique
Section 3 – La construction de l'identité artistique et la formation d'une intention entrepreneuriale : des processus interdépendants	Section 4 – Des pistes de réflexion pour encourager les intentions entrepreneuriales des jeunes artistes

## Conclusion générale

# PARTIE 1 – LES VOIES DE COMPREHENSION DE L'INTENTION ENTREPRENEURIALE DES JEUNES ARTISTES

---

La première partie de notre thèse est consacrée à la présentation du cadre théorique qui servira de base à notre analyse de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes.

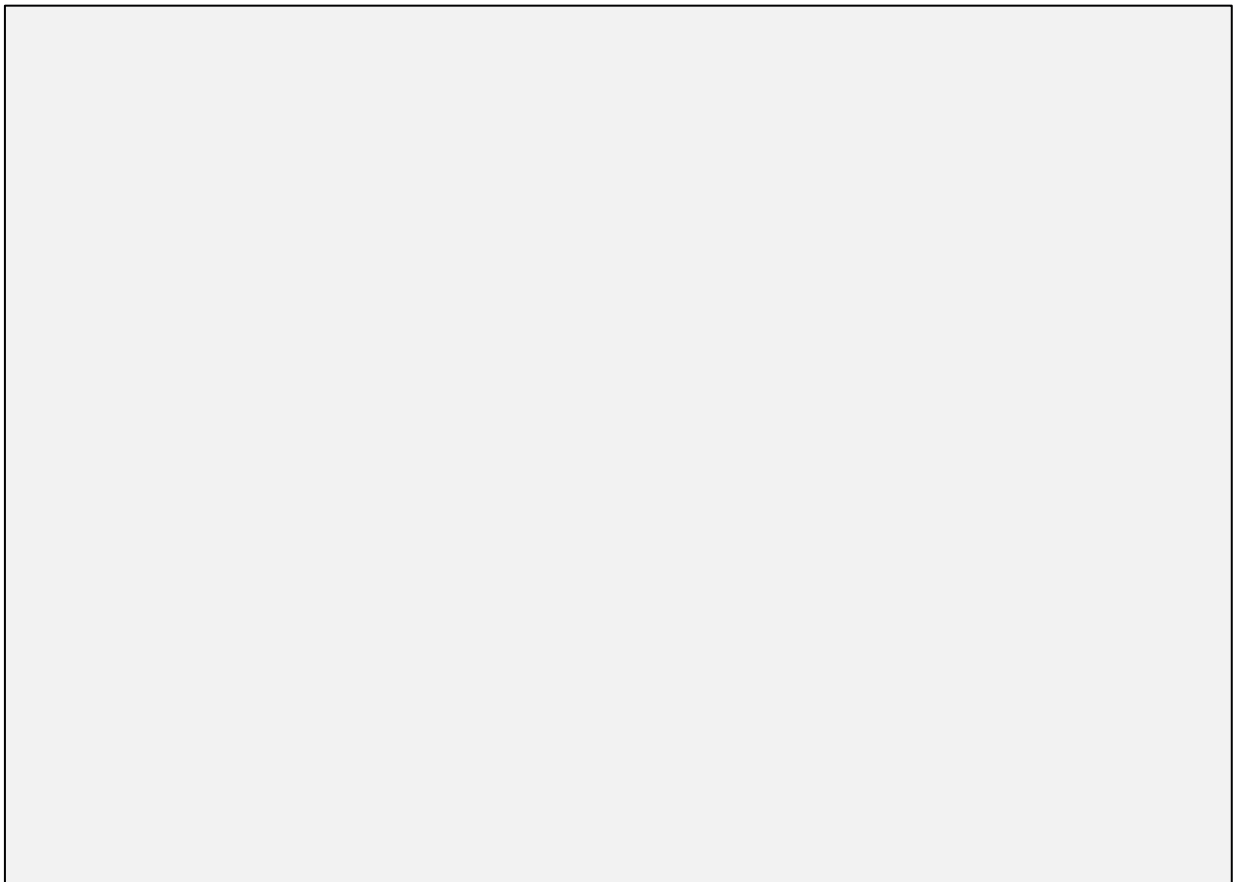
Le **premier chapitre** consistera à intégrer l'artiste et son activité dans le champ de l'entrepreneuriat, en étudiant l'évolution de la figure de l'artiste ainsi que son activité contemporaine.

Le **deuxième chapitre** précisera le cadre théorique de l'étude des intentions entrepreneuriales et les modèles mobilisés.

Dans un **troisième chapitre**, nous éclairerons notre contexte d'étude et nous aborderons la question de la construction d'un parcours et d'une identité professionnelle d'artiste.

## **Partie 1**

### **Les voies de compréhension de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes**



---

# **Chapitre 1 – L'activité de l'artiste est-elle entrepreneuriale ?**

---

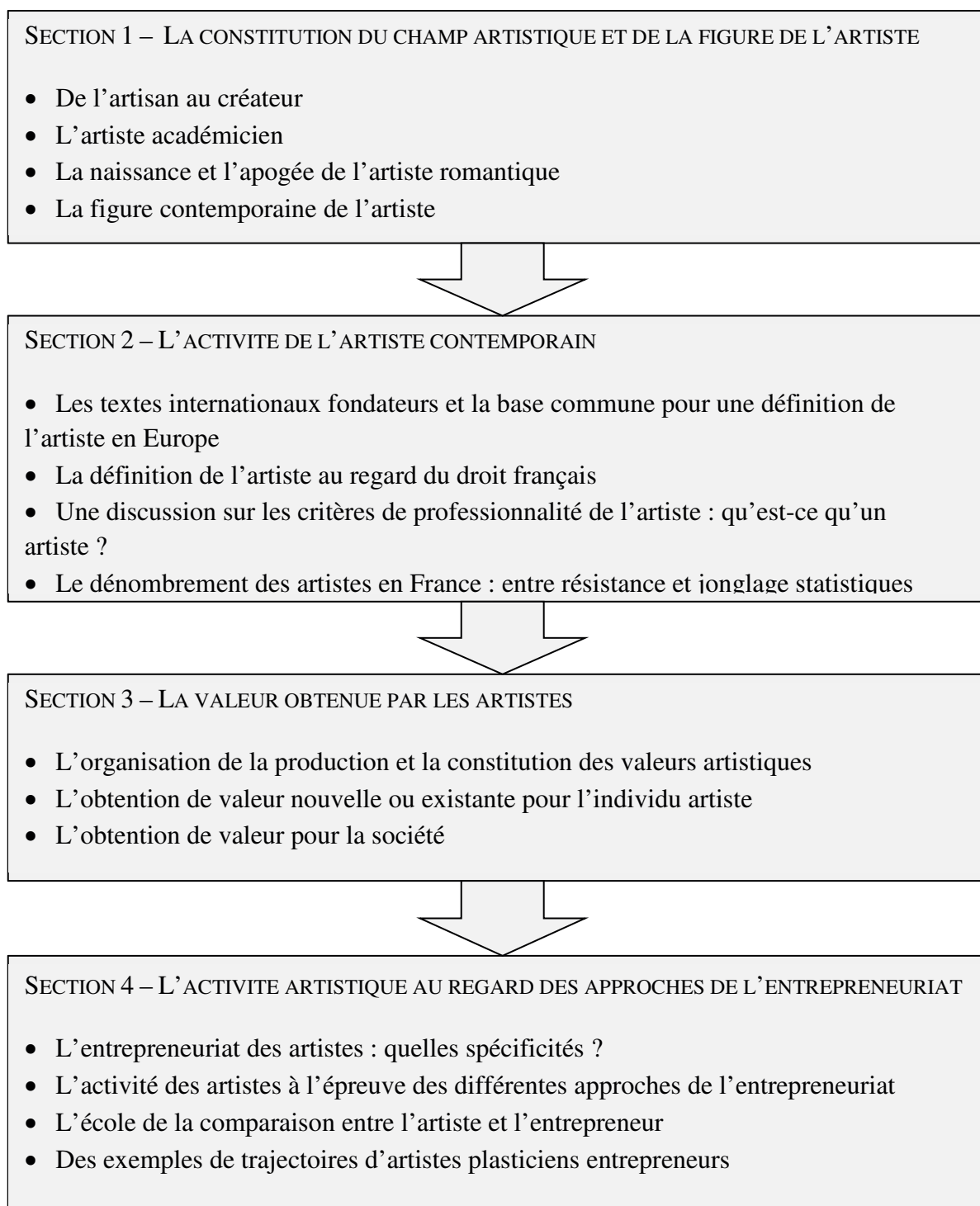
Avant de pouvoir évoquer les intentions entrepreneuriales des jeunes artistes, il nous faut préalablement situer l'activité de l'artiste dans le champ de l'entrepreneuriat. En effet, très peu explorés par les chercheurs en sciences de gestion français, l'artiste et son activité constituent un sujet d'étude particulier et envisager l'artiste comme un entrepreneur peut sembler incongru. Mais alors, comment envisager les intentions entrepreneuriales des jeunes artistes sans avoir cerné si l'artiste peut véritablement être un entrepreneur ?

La construction historique de la figure et de la place de l'artiste dans la société ont contribué à en dessiner l'image d'un individu opposé, voire inapte à une action possible dans le champ économique (section 1).

L'artiste contemporain en activité présente certaines spécificités, notamment au regard de ses statuts, ainsi que des modalités d'exercice de son activité qui nécessitent quelques éclaircissements pour mieux saisir les enjeux de son entrepreneuriat (section 2).

La notion de valeur de l'activité de l'artiste engendre également certaines questions que nous devons préciser (section 3) avant de pouvoir analyser l'activité des artistes au prisme des approches du champ de l'entrepreneuriat afin de véritablement parler d'artiste entrepreneur (section 4).

Figure 1 : Plan de cheminement du chapitre 1





## **SECTION 1 – LA CONSTITUTION DU CHAMP ARTISTIQUE ET DE LA FIGURE DE L'ARTISTE**

---

Chez les sociologues de la culture et les historiens de l'art, d'une part, et les sociologues des professions, d'autre part, on trouve les développements les plus étayés sur l'organisation et la constitution de la figure de l'artiste.

Une approche historique permet de comprendre la constitution progressive de ce champ dont les particularités actuelles découlent de l'incrémentation et de la superposition des figures et statuts de l'artiste au cours des siècles. De toutes les catégories, celle de l'artiste est, d'après plusieurs auteurs (Moulin, 1983 ; Freidson, 1986 ; Menger, 1999, 2002 ; Greffe, 2007), la plus difficile à définir qui soit, parce que les critères qui peuvent être utilisés sont le fruit d'une très longue histoire pendant laquelle les modes d'organisation de cette profession et le mode de reconnaissance des artistes se sont incrémentés sans jamais s'annuler, menant à des définitions parfois incompatibles.

Mobilisant des auteurs issus de la sociologie des professions, de l'histoire et de l'histoire de l'art, nous pouvons cerner les étapes clés de la constitution d'une profession dont nous verrons ensuite (section 2) que les limites sont encore problématiques aujourd'hui.

### **1.1. DE L'ARTISAN AU CREATEUR<sup>10</sup>**

Au Moyen Age, l'artiste est un artisan. Le critère majeur de la profession de peintre est le métier en tant que savoir-faire. En 1391, la corporation des peintres et tailleurs d'images ou « communauté », marque une première étape dans le processus de différenciation des métiers. L'accès à la profession est réglementé par un contrat d'apprentissage, un stage de compagnon, la confection du chef d'œuvre grâce auquel le compagnon est sacré maître. Les corporations d'artistes-artistes reçoivent l'essentiel de leurs commandes de l'Eglise. Les artistes sont regroupés dans des ateliers qui produisent et vendent le produit de leurs activités. Ils sont techniciens avant d'être artistes. Le fait de devenir un artiste est plutôt le choix des parents, la structure de l'atelier étant d'ailleurs héréditaire, loin de la dimension vocationnelle qui prévaut aujourd'hui (Heinich, 2005 ; Greffe, 2007).

---

<sup>10</sup> Pour ce point, nous empruntons essentiellement à Greffe (2007) dans le premier chapitre de son ouvrage *Artistes et marchés*, intitulé « L'invention de l'art ».

Dès la Renaissance, en Italie, à la fin du 15<sup>ème</sup> siècle, une nouvelle conception de l'artiste, issue de l'humanisme, émerge. Le peintre est progressivement vu comme un homme de savoir autant que de savoir-faire. Les glissements apparus au Moyen Age s'affirment avec la naissance de l'esthétique qui donne aux œuvres une existence pour elles-mêmes, indépendamment du rôle qu'elles peuvent avoir dans la satisfaction de besoins concrets. Greffe (2007) rapporte que la pensée de Bacon est l'apport le plus important qui influe en ce sens. Il reconnaît une catégorie spécifique d'activité artistique, celle qui repose sur l'imagination et non plus sur la raison ou l'imitation. Une distinction entre art, science et artisanat peut alors être opérée sur les critères d'imagination, de raison, d'imitation. A cette période apparaissent les premières biographies d'artistes et certains artistes produisent des autoportraits (Dürer qui se peint en Christ par exemple). L'artiste de Cour, protégé des Princes et des Mécènes, apparaît et se distingue désormais de l'artisan. L'artiste s'affranchit des guildes locales et dispose d'un libre passage en Europe. On assiste aux débuts du patronage et du mécénat.

Les ateliers se modifient et font naître des différences entre artisans. Les enseignements sont pris en charge par des académies et ne se cantonnent plus à l'étude de pratiques d'ateliers, mais abordent l'apprentissage de langues, de techniques. Dès lors, les artistes se considèrent comme des acteurs de l'humanisme et non plus comme de simples auxiliaires. En devenant acteurs, là où ils étaient auparavant simples exécutants, les peintres imposent leurs choix en termes de matériaux, de techniques, de sujets<sup>11</sup> et de délais. L'artiste n'est pour autant pas encore un créateur et exécute les productions selon un cahier des charges et un protocole détaillé et préparé par le Prince et ses conseillers. L'originalité de l'artiste se situe uniquement dans la technique, le style d'exécution. L'artiste reste un « bon copieur » et se soumet totalement au commanditaire.

Au 17<sup>ème</sup> siècle, peinture, sculpture et architecture deviennent progressivement des « arts libéraux » et leurs activités sont radicalement distinguées des métiers manuels, dits « arts mécaniques ». L'artiste n'est plus un artisan. Il devient un créateur. C'est le point de départ des idées modernes sur le créateur et la représentation charismatique de l'artiste se propage tant chez les artistes eux-mêmes qu'auprès du public. En effet, les peintres sont protégés

---

<sup>11</sup> Voir, par exemple, le cas du refus de Michel-Ange de peindre la Chapelle Sixtine à la peinture à l'huile, ce qui immobilisera les travaux pendant des mois.

par les Princes et sont familiers des humanistes. Soutenus par le pouvoir en Italie et en France, ils créent des académies<sup>12</sup> et se donnent les objectifs suivants :

- échapper à l'obédience corporative en obtenant le libre exercice de la peinture ;
- conférer à la formation artistique une dimension de savoir et plus seulement de technique.

## 1.2. L'ARTISTE ACADEMICIEN

L'Académie de Louis XIV, autorisée le 20 janvier 1648, achève d'accréditer la peinture et la sculpture comme arts « libéraux » distincts de l'artisanat et du commerce. Les statuts de l'Académie interdisent à ses membres de tenir boutique, sans exclure cependant la vente de leurs propres œuvres. Composée de spécialistes, l'Académie obtient, par privilège royal, le monopole de la formation, de la sélection et de la reconnaissance professionnelle des artistes du roi. Le peintre académicien, nommé par brevet, reçoit une pension royale en sus de ses commandes. La hiérarchie des carrières est stricte avec les statuts d'élève, d'agréé, de conseiller, d'adjoint à professeur, professeur et, ensuite, adjoint à recteur, recteur, directeur. Le prestige et l'hégémonie de l'Académie perdure pendant le 19<sup>ème</sup> siècle par l'influence de l'Académie des Beaux-Arts<sup>13</sup>. Elle centralise et régule les carrières des artistes : elle régent les enseignements donnés dans les écoles des Beaux-Arts, couronnés par le Prix de Rome, nomme le jury qui décide des admissions et récompenses au Salon annuel de Paris et contrôle les commandes et les achats officiels. Le recrutement de l'Académie rompt définitivement avec le système des corporations desquelles les artistes s'affranchissent, le titre d'artiste étant désormais conféré par cooptation (Grefe, 2007 : 40) et non par héritage, achat ou examen. L'Académie apparaît comme une association professionnelle regroupant des individus pratiquant la même profession.

A chaque époque, le mode de professionnalisation apparaît comme un enjeu majeur de la concurrence entre les artistes pour la reconnaissance sociale, d'une part, et les moyens d'existence, d'autre part. Au Moyen Age, où les corporations dominent, les artistes brevetaires du roi échappent à leur juridiction ; aux 17<sup>ème</sup> et 18<sup>ème</sup> jusqu'à la Révolution,

---

<sup>12</sup> Fondation de l'*Academia del diseno* à Florence en 1563 et de l'*Académie Royale de peinture et de sculpture* à Paris en 1648.

<sup>13</sup> Le décret de la Convention nationale du 8 août 1793 a supprimé toutes les académies qui se sont regroupées au sein de l'Institut National de France, créé en 1795. En 1816, une ordonnance royale décide que l'Institut serait composé de quatre Académies dont l'Académie des Beaux-Arts.

l'Académie royale est dominante, mais ne fait pas disparaître les corporations qui organisent même des enseignements (Académie de Saint Luc).

Sous l'organisation Académique, l'opposition entre artiste et artisan s'accroît et s'installe définitivement. Les deux modèles se différencient autour de trois éléments : la formation, la rétribution, le statut social.

La formation repose avec l'Académie sur le savoir théorique et non plus sur le savoir pratique, le maître ne compte plus. On assiste à la naissance du modèle vocationnel, fondé sur la notion de don. A travers ce modèle, la montée en puissance de la personne, de la spécificité et de la créativité se font jour (Heinich, 1993).

Ensuite, la rétribution marque une autre différence entre artiste et artisan à l'âge de l'académisme. Si les artisans sont payés à la surface ou à la journée sur la base de tarifs standardisés, la rétribution des artistes royaux est fixée par le Premier Peintre du Roi, sans recours possible. Un critère immatériel, lié à la personnalité du peintre, s'ajoute donc. Une autre possibilité est la rémunération de l'usage du talent, sur une période de temps donnée, sans rapport avec la durée de l'œuvre. Greffe (2007 : 45) voit ici la mise en place d'une triple économie : une économie de marché, liée à un produit et validant un métier ; une économie de service, liée à un talent et validant une profession ; une économie de renom, liée à des chefs d'œuvre et validant un génie.

Le troisième élément de l'opposition, majeur, tient au statut social de l'artiste qui s'accompagne de la distinction sémantique clairement posée au 18<sup>ème</sup> siècle. La peinture échappe aux arts mécaniques pour se situer à l'origine des Beaux-Arts. Le clivage s'instaure entre théorie ou science et arts ou pratiques. Par ailleurs, l'utilité apparaît comme une ligne de démarcation nette, ce critère formant la distinction entre les Beaux-Arts et les arts et métiers. L'Encyclopédie fait des peintres et des sculpteurs des artistes, en référence aux arts mécaniques. La seconde édition de l'Encyclopédie classe les horlogers chez les artistes et le cordonnier chez les artisans. L'artisan se voit à cette époque associé à des images moins honorables. L'artiste se voit attribuer une dimension intellectuelle et l'idée d'un libre choix.

A la fin du 18<sup>ème</sup> siècle<sup>14</sup>, on voit apparaître la première opposition claire entre artiste et artisan : l'artiste dispose d'un marché où il peut vendre ses œuvres, celles-ci devenant de plus en plus indépendantes des commanditaires. L'artiste travaille chez lui et non plus chez

---

<sup>14</sup> Lacombe, J. (1752), *Dictionnaire portatif des Beaux-Arts*, cité par Shiner (2001 : 99-100) cité par Greffe (2007 : 53). Lacombe considère comme artistes ceux qui travaillent de manière libérale dans les domaines de la peinture, de la sculpture et de la gravure.

le destinataire de la décoration, pour produire des œuvres de plus en plus petites. Ainsi, dans le Dictionnaire de l'Académie, en 1762, l'artiste est désormais celui qui « *travaille avec son génie et ses mains* » alors que l'artisan est « *celui qui travaille dans les arts mécaniques à la commande* ». Cette définition contient les deux critères de base sur lesquels la figure de l'artiste romantique trouve un premier socle et qui perdure encore aujourd'hui dans les représentations : le génie et la liberté. L'artiste ne relève plus du domaine de la profession ou de l'occupation (Greffé, 2007 : 56), mais de celui de la vocation.

### **1.3. LA NAISSANCE ET L'APOGÉE DE L'ARTISTE ROMANTIQUE**

Le 19<sup>ème</sup> siècle marque un tournant crucial pour les approches de l'artiste et de l'art, à la fois dans les conceptions artistiques, les rapports avec l'Etat et dans le rapport des artistes à la société.

#### ***1.3.1. Le déclin de l'académisme***

Le déclin de l'académisme s'amorce vers le milieu du 19<sup>ème</sup> siècle avec la montée en puissance des « refusés », qui organisent leur premier salon en 1827, le Salon des Indépendants, puis en 1863<sup>15</sup>. La Société des Artistes Indépendants propose à partir de 1884 ce salon de manière permanente et le courant des impressionnistes y verra le jour. Ce mouvement distend le rapport entre l'Etat et les artistes français. Ceux-ci se rapprochent de leurs homologues européens qui ne peuvent compter sur les commandes massives de l'Académie inexistante dans leurs pays et doivent donc trouver en dehors de la sphère publique les moyens de leur subsistance. L'innovation dans les thèmes et les styles est nécessaire pour attirer une demande solvable et faire face à une concurrence entre peintres qui s'organise. Un nouveau mode d'organisation apparaît via le marché qui fait naître un nouveau rapport entre l'art et l'économie (Moulin, 1983). « L'entrepreneur d'art » fait son apparition pour susciter une demande et faire vivre l'artiste. A la différence du négociant d'art qui intervient en aval du processus, une fois l'œuvre faite, « l'entrepreneur d'art » intervient en amont, en tant que commanditaire de l'œuvre à faire. Les artistes indépendants sont alors dans l'obligation de construire leur notoriété pour recueillir

---

<sup>15</sup> Le Salon des « indépendants » devient le Salon des « refusés », où *Le Déjeuner sur l'Herbe* de Manet est présenté parmi plus de trois mille œuvres recalées par l'Académie. Napoléon III décida d'ouvrir une exposition supplémentaire pour ces « refusés ».

l'intérêt des « entrepreneurs d'art », qui constituent les intermédiaires entre les artistes et les acheteurs. Ces marchands sont qualifiés par Moulin (1983) d'entrepreneurs, dans la mesure où ils prennent les risques de vendre des œuvres et font la notoriété des peintres.

Parallèlement à la mise en place d'un marché de l'art, le déclin de l'Académie modifie aussi les systèmes de formation des peintres. Une nouvelle conception de l'artiste est apparue, celle de l'artiste vocationnel, qui se forme en faisant, en observant et en laissant cours à son talent autodidacte. L'opposition entre l'artiste et l'artisan étant consommée, l'artiste ne relevant plus du domaine de la profession ou de l'occupation, mais de celui de la vocation, il entre en « régime vocationnel » (Heinich, 2005). Cet artiste vocationnel, incarné par Van Gogh, Baudelaire, etc., sera par la suite irrémédiablement lié à l'image de la pauvreté, véhiculée notamment par des poètes. C'est ce qu'Heinich (1993 et 2005) analyse en remarquant que, plus qu'une réalité à l'époque, la Bohème et l'artiste maudit relèvent plutôt des constructions établies par les artistes eux-mêmes à travers leurs œuvres poétiques ou romanesques. Le rejet en bloc de la profession académique et du marché par les artistes indépendants marque l'avènement de l'artiste vocationnel et l'affirmation de l'artiste maudit dans l'idéologie artistique, garant d'une liberté et version accomplie de la carrière d'artiste (Moulin, 1983 : 392).

### ***1.3.2. Le rejet de la société bourgeoise et l'avènement de la « critique artiste »***

Dans les années 1870-1880, le rejet de la tradition artistique portée par l'Académie rencontre le refus des valeurs bourgeoises et la « critique artiste » (Chiapello, 1998 ; Boltanski et Chiapello, 1999) s'affirme, l'artiste ne pouvant s'exprimer qu'à l'encontre de toutes les conventions.

La nouvelle conception de l'artiste, élite spirituelle affranchie de l'artisan, confère une force à la critique artiste et des normes de jugement qui « *permettent de remettre en cause certains traits de la modernité : son capitalisme, son matérialisme, son rationalisme, son culte de l'utilité et du profit, la prudence circonspecte du bourgeois qui met de la mesure et du calcul en toute chose ainsi que sa vie industrielle, routinière et austère. Elle permet a contrario la possibilité d'exercer une activité gratuite sans autre fin qu'elle-même, le droit de ne pas avoir un travail soumis à l'autorité et au bon vouloir d'un autre, de produire des œuvres uniques et singulières loin de la reproduction de masse que permet l'industrie [...]* » (Chiapello, 1998 : 37).

Les artistes veulent marquer leur opposition au bourgeois par la revendication de la marginalité qui se lie à l'image de l'artiste romantique à ce moment.

A la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, deux types de carrières s'offrent aux artistes (Chiapello, 1998) :

- la carrière académique dans laquelle les artistes font carrière à la manière des hauts fonctionnaires, débouche sur un marché situé en aval de la professionnalisation de l'artiste, dont le critère majeur est la formation. On y retrouve les peintres honorés dans les salons officiels, les auteurs de théâtre bourgeois qui adhèrent aux valeurs et au fonctionnement de la société bourgeoise ;
- la carrière indépendante qui s'oppose à la tradition et se définit par sa volonté de rupture. L'excellence se définit par la nouveauté et l'esthétique de l'imitation est remise en question. Les artistes indépendants adoptent deux types de position. L'une promeut l'art au service d'une transformation active de la société et affirme l'impossibilité de rester en retrait de l'histoire par un art social et engagé. L'autre, au contraire, adopte une position de retrait refusant de pervertir la pratique de l'art tant dans la propagande que dans l'assujettissement à l'argent (l'Art Pur). Cette deuxième position incarne la *critique artiste* et préfigure les avant-gardes de Bourdieu (1977, 1992) : « *Le fonctionnement des mondes de l'art ferait donc désormais de la critique artiste de la modernité, et du refus de l'argent qu'elle implique, une obligation de carrière, car elle seule est la preuve de l'autonomie du créateur* » (Chiapello, 1998 : 43).

A l'issue de cet éclairage historique sur la construction des représentations et l'évolution de la figure de l'artiste jusqu'au 20<sup>ème</sup> siècle, on peut dire, en suivant Moulin (1983 : 393) qu' « *au prix d'une schématisation excessive et mutilante, que notre héritage nous lègue trois images sociales de l'artiste : l'artisan, homme de métier ; l'académicien, homme de métier et de savoir ; l'artiste, créateur, dieu libre* ». Si les deux premières images sont associées à des modes de professionnalisation, la dernière est une image charismatique destinée à combattre la routinisation des institutions professionnelles, corporation ou académie.

## 1.4. LA FIGURE CONTEMPORAINE DE L'ARTISTE

### 1.4.1. La réduction de la critique artiste

En 1968, l'Académie disparaît complètement et, depuis, une hétérogénéité radicale s'est installée entre deux systèmes de valeurs réputées incompatibles : l'art et l'économie, le prix et le « sans prix ». Pour Moulin (1983), l'art du 20<sup>ème</sup> siècle dessine une tentative de réduction de cette contradiction par l'autodestruction de l'art et la contestation du marché. Si l'académie et toutes les instances de qualification des artistes ont été dénoncées en 1968, une question demeure aujourd'hui essentielle et sans réponse, au-delà de l'autodéfinition : qui est artiste ?

La *critique artiste* reste dans une certaine mesure d'actualité dans l'opposition des avant gardes et de l'art commercial. La difficulté des artistes à vivre de leur art continue de donner de la force à la potentialité de la critique qui s'actualise dans la critique du management, héritier des valeurs bourgeoises du 19<sup>ème</sup> siècle, selon la thèse de Chiapello (1998) et Boltanski et Chiapello (1999)<sup>16</sup>. Si la réflexion de Chiapello porte essentiellement sur les relations entre artistes et managers, l'auteur note, comme pour ouvrir de nouvelles voies par ailleurs empruntées par d'autres auteurs, que l'autre figure éminente de la vie économique du 20<sup>ème</sup> siècle est celle de l'entrepreneur, « *or, cette figure est en fait très proche de celle de l'artiste, si ce n'est qu'ils n'inventent pas les mêmes choses, ni ne prennent les mêmes risques* » (Chiapello, 1998 : 63).

### 1.4.2. Vers une généralisation du modèle artiste

Allant plus loin que la réduction de la critique artiste, devenue obsolète de par les évolutions conjointes du système de management et de la population des artistes, plusieurs auteurs affirment une généralisation du modèle artiste dans les sociétés contemporaines. L'image de l'artiste est aujourd'hui revendiquée par un nombre croissant de groupes sociaux et l'influence des valeurs empruntées à l'univers artistique moderne est croissante (Boltanski et Chiapello, 1999) avec la créativité, la mobilité et l'authenticité. Heinich (2005 :330) voit dans cette revendication le signe que le statut d'artiste a acquis, dans l'imaginaire collectif, un privilège qui en arrive à être envié. Particulièrement, les chefs d'entreprises et les managers se revendiquent artistes ou sont présentés comme tels dans

---

<sup>16</sup> Pour un développement sur ces points, voir l'ouvrage d'Eve Chiapello (1998) : *Artistes versus managers*, dans lequel elle analyse, au travers de cinq études de cas, les oppositions entre les artistes et les managers au sein des organisations culturelles.



les médias. L'artiste aurait aujourd'hui la mission de réaliser, pour la collectivité, un fantasme de toute puissance, la revendication d'un espace de liberté absolue, cumulant naissance et mérite.

### **Conclusion de la section 1**

Pour conclure cette section, l'évolution historique de la figure de l'artiste peut être reprise dans le tableau ci-après. Cette évolution fait apparaître l'ouverture progressive de la profession d'artiste au fur à et mesure de sa distinction avec le système des corporations et de sa séparation de l'artisan. En devenant autonome, après la rupture avec le système de l'Académie dès le 19<sup>ème</sup> siècle, l'artiste s'est affranchi de tout système encadrant sa formation, sa qualification et ses modes de rétribution. La profession devient une occupation ouverte à tout individu justifiant de revenus issus de la vente d'œuvre suffisamment élevés pour être affilié à un organisme de gestion des droits sociaux des artistes. Le mouvement d'autonomisation de l'artiste mène, dans le même temps, à l'ouverture totale de l'activité.

Parallèlement à cette autonomisation, la figure de l'artiste romantique, contestataire et bohème du 19<sup>ème</sup> siècle, bien qu'apparue relativement tardivement, s'est imposée comme une des représentations du sens commun de l'artiste, toujours en vigueur.

Après avoir présenté brièvement la genèse historique de l'image de l'artiste, que nous chercherons à actualiser dans les représentations des jeunes artistes (chapitre 3), et posé les points de repères qui ont cristallisé certaines des spécificités de cette activité et des représentations qu'elle véhicule encore aujourd'hui, nous pouvons maintenant envisager d'analyser l'activité de l'artiste telle qu'elle s'exerce actuellement, au regard des règles juridiques qui fixent ses conditions d'exercice.

Figure 2 : Evolution historique de la figure de l'artiste

Périodes	Système socio économique	Notion d'artiste	Notion d'artisan
<b>Moyen-Age</b>	Intégration dans les corporations. Communautés. Transmission héréditaire des ateliers.	Reproduction par acquisition de compétences - Artiste = artisan Homme de métier – exécutant – héritage.	Homme libre – reproduction par acquisition de compétence.  METIER.
<b>Renaissance</b>	Affranchissement des systèmes de guildes – libre passage en Europe.	Homme de savoir, mais reste un copieur.  METIER.	Maitres «jurés» élus par leurs pairs et compagnons, les métiers sont toujours libres.  METIER ET STATUT SOCIAL.
<b>17<sup>ème</sup> siècle</b>	Arts libéraux. Affranchissement des corporations. Soutien et protection royale.	L'artiste devient un créateur – titre d'artiste acquis par examen ou achat.  STATUT SOCIAL.	Compagnon seul, en quelque sorte salarié d'un maitre qui a confisqué pour sa famille les droits ou capitaux du métier.  STATUT SOCIAL.
<b>Du 18<sup>ème</sup> siècle à la Révolution Française : le système de l'Académie.</b>	Interdiction de tenir boutique. Artiste académicien reçoit une pension royale – prix fixés par le peintre du Roi. Carrière hiérarchique. Rupture définitive avec le système des corporations.	Titre d'artiste conféré par cooptation.  METIER. STATUT SOCIAL.  Pas de maître.	Hommes libres, dans toutes professions, art ou métier.  METIER
<b>19<sup>ème</sup> siècle</b>	Carrière académique ou Carrière indépendante.	Artiste vocationnel. Pas un métier, pas une profession.	Coexistence d'indépendants, de quasi-salariés et de petits entrepreneurs.  METIER – STATUT SOCIAL
<b>Depuis 1968</b>	Loi du 26 décembre 1964 assurant à l'artiste une protection sociale. Loi de 1975 élargissant les conditions d'affiliation.	Artiste = UNE OCCUPATION.  Affiliation à un organisme de gestion sociale à partir d'un montant de revenus issus de la vente d'œuvres d'art. Ni un métier, ni une profession.	

## SECTION 2 – L'ACTIVITE DE L'ARTISTE CONTEMPORAIN

---

Tous les auteurs s'accordent sur l'impossibilité de définir la profession d'artiste. Si nos réflexions portent sur les artistes visuels, elles pourraient tout aussi bien s'appliquer aux artistes d'autres disciplines. Les définitions internationales officielles sont un premier recours pour tenter de cerner ce qu'est un artiste (2.1.). Dans la continuité des évolutions historiques de la figure et du statut de l'artiste, la question de la définition du statut d'artiste reste cruciale et toujours non résolue par le législateur en France. En effet, si elles s'exercent librement, elles ne peuvent être qualifiées de libérales. Or, fiscalement, les artistes sont a priori considérés comme des indépendants. En revanche, pour la sécurité sociale, les artistes s'assimilent à des salariés, car, paradoxalement, ce sont des indépendants qui travaillent en situation de dépendance vis-à-vis des galeristes ou des marchands d'art (2.2.). Le caractère contradictoire des revendications des artistes, depuis les années 80, contribue à renforcer le flou (Moulin, 1983) des critères de professionnalité des activités artistiques : d'une part, les artistes aspirent à une insertion sociale accrue, d'autre part, ils rejettent tout critère extérieur de définition de la professionnalité artistique (2.3.). Le législateur semble se contenter de sanctionner des états de fait, sans définir le cadre de la professionnalité de l'artiste de façon explicite et définitive, au risque de voir un accroissement de la population des artistes (2.4.).

### 2.1. LES TEXTES INTERNATIONAUX FONDATEURS ET LA BASE COMMUNE POUR UNE DEFINITION DE L'ARTISTE EN EUROPE

#### 2.1.1. *Les textes fondateurs d'un statut de l'artiste au niveau mondial*

En 1977, un rapport<sup>17</sup> de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) sur la position que l'on reconnaît aux artistes dans la société et sur leurs conditions de travail et de vie, pointait déjà quelques constats, toujours d'actualité : les Etats ne reconnaissent pas le statut professionnel de l'artiste ; le travail artistique exige des conditions particulières d'exécution ; l'artiste est un travailleur à statut précaire.

---

<sup>17</sup> *La condition de l'artiste. Aperçu général des problèmes de l'emploi et des conditions de travail et de vie*, Rapport provisoire préparé par le Bureau International du Travail, OIT/UNESCO, CC-77/CONF.615/COL.4, Genève, 1977. Rapport du BIT.

L'UNESCO émet, en 1980, la *Recommandation relative à la condition de l'artiste* (dite *Recommandation de Belgrade*)<sup>18</sup> qui pose les fondements d'une reconnaissance internationale du statut de l'artiste en affirmant : « (...) *les droits de l'artiste à être considéré, s'il le désire, comme travailleur culturel et à bénéficier, en conséquence, de tous les avantages juridiques, sociaux et économiques afférents à la condition de travailleur, compte tenu des particularités qui peuvent s'attacher à sa condition d'artiste* »<sup>19</sup>. La recommandation aborde la vocation, la formation, le statut social, les conditions de travail et de vie de l'artiste, les organisations professionnelles et syndicales qui le représentent et les politiques culturelles. Elle reconnaît le statut professionnel des artistes, la liberté et le droit d'association et l'accès aux droits dont bénéficient les travailleurs. Les Etats sont encouragés à adopter des mesures législatives et réglementaires nécessaires à l'application de cette recommandation.

L'artiste est défini par l'UNESCO comme étant : « (...) *toute personne : qui, crée ou participe par son interprétation à la création ou la recreation d'œuvres d'art, qui considère sa création artistique comme un élément essentiel de sa vie, qui ainsi contribue au développement de l'art et de la culture, et qui est reconnue ou cherche à être reconnue, en tant qu'artiste, qu'elle soit liée ou non par une relation de travail ou d'association quelconque* »<sup>20</sup>. L'UNESCO adopte une définition large de l'artiste, mais s'abstient de définir l'artiste par les revenus qu'il tire de la pratique de son art ; elle exclut les amateurs ou les personnes qui ne se consacrent à l'art qu'occasionnellement et, enfin, elle pose que l'artiste est celui qui pratique un art de qualité, sans égard au nombre d'œuvres créées.

C'est au regard de cette recommandation fondatrice que nous pouvons examiner si les dispositions législatives prises par la France sont conformes aux encouragements de l'UNESCO, si elles reconnaissent aux artistes un statut professionnel, et comment elles s'observent dans les textes et dans les faits. Par mesure de clarté et de concision, nous réduirons nos développements exclusivement à l'artiste des arts visuels, qui intéresse cette thèse au premier chef.

---

<sup>18</sup> *Recommandation relative à la condition de l'artiste*, adoptée par la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, 21<sup>ème</sup> session, Belgrade, 27 octobre 1980.

<sup>19</sup> *Recommandation de Belgrade*, 9<sup>ème</sup> paragraphe du préambule.

<sup>20</sup> *Recommandation de Belgrade*, paragraphe 1.1.

### ***2.1.2. Les critères de reconnaissance de l'artiste professionnel en Europe : des situations diverses***

Dans aucun des pays de l'UE, les artistes n'ont de statut professionnel particulier. Ils sont toujours considérés comme étant soit des travailleurs salariés, soit des travailleurs indépendants. Le recours à des « faisceaux d'indices » reste le seul moyen pour qualifier un artiste professionnel. En effet, la reconnaissance de l'artiste des arts visuels et plastiques au sein de la société dépend des critères mis en place pour définir la professionnalité et distinguer les artistes professionnels des artistes amateurs. Cette reconnaissance conditionne l'accès de l'artiste à sa couverture sociale. Les critères de reconnaissance varient selon les pays européens. On peut relever trois sortes de reconnaissance professionnelle avec :

- la reconnaissance de l'artiste par la formation : l'artiste doit recevoir une formation initiale ou préalable à son activité professionnelle afin d'être considéré comme un professionnel et être couvert la sécurité sociale ;
- la reconnaissance de l'artiste par ses pairs ; l'artiste doit préparer un dossier afin de montrer l'effectivité de son activité professionnelle. Ce dossier est examiné par ses pairs qui décident d'accorder ou non la protection sociale à l'artiste ;
- la reconnaissance par une décision de l'administration ; l'artiste est soumis à un certain nombre de conditions afin d'être protégé socialement. Ces conditions portent souvent sur une inscription préalable et sur les revenus de l'artiste. L'administration exige qu'il atteigne un certain seuil de revenus avant de lui accorder une protection sociale.

Ces critères peuvent être appliqués tous ensemble, par paire ou individuellement, comme précisé dans le tableau 2 ci-après.

Tableau 2 : Synthèse des critères de reconnaissance par pays d'Europe

	Reconnaissance par la formation	Reconnaissance par les pairs	Reconnaissance par une décision administrative
Pays		Estonie, Finlande, Portugal, Royaume-Uni, Slovaquie, Suède.	
		Allemagne* – France* – Luxembourg*	
			Belgique, Pays-Bas.
	Autriche, Chypre, Danemark, Espagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Lettonie, Lituanie, Roumanie, Slovaquie.		
		Slovénie**	

Source : Livre Blanc de la Convention Européenne des artistes des arts visuels et plastiques (2009)

\*L'artiste doit recevoir un minimum de revenus artistiques par an. Il doit aussi constituer un dossier afin de prouver l'effectivité de son activité.

\*\* l'artiste doit constituer un dossier afin de démontrer qu'il exerce son activité à titre professionnel. L'artiste qui a un diplôme ou qui a reçu une formation particulière a une reconnaissance de plein droit. Son activité est reconnue automatiquement comme une activité professionnelle.

La détermination du régime de protection sociale des artistes procède de la qualification de leur statut professionnel (salarié ou indépendant). Cependant, la couverture du régime général des salariés s'étend parfois aux artistes possédant le statut de travailleur indépendant, des dispositions particulières étant alors prévues (le principe expose la détermination du statut en fonction de l'existence ou non d'un contrat de travail). La distinction s'opère non pas au regard de l'activité, mais en fonction du mode d'exercice de l'activité.

La qualification du statut de l'artiste (salarié ou indépendant) entraîne la plupart du temps son rattachement au régime de protection sociale correspondant. C'est du moins le cas dans la plupart des pays de l'UE (Belgique, Espagne, Luxembourg, Pays-Bas et Portugal). Si les artistes salariés sont toujours rattachés au régime des travailleurs salariés, dans tous les pays de l'Union Européenne, l'affiliation des artistes indépendants au régime des travailleurs indépendants n'est pas aussi automatique. Dans quelques pays (Allemagne, Autriche, Belgique, Grèce), les artistes exerçant leur activité de façon indépendante (en dehors d'un contrat de travail) et ne possédant pas le statut de salarié au regard de la législation de leur pays, peuvent pourtant bénéficier du régime de protection sociale des salariés. Qu'ils soient salariés, rattachés au régime des salariés, ou indépendants, rattachés

au régime des travailleurs indépendants, ces artistes ne font l'objet d'aucune disposition particulière au regard de leurs droits sociaux : ils doivent acquitter toutes les cotisations prévues par leur régime et remplir toutes les conditions requises pour bénéficier de prestations identiques à celles que reçoivent les autres assurés. Les artistes relevant du statut d'indépendants assimilés salariés dépendent du régime de protection sociale des salariés et sont généralement couverts de la même façon que les salariés : ils bénéficient pratiquement des mêmes assurances que ces derniers et doivent s'acquitter des cotisations et remplir les mêmes conditions que les salariés pour avoir droit aux prestations. Cependant, comme les artistes indépendants, ils ne sont pas toujours couverts contre les risques du chômage et des accidents du travail : seules la Belgique et l'Autriche prévoient la protection de ces artistes contre le chômage, pour les artistes indépendants du spectacle engagés contre rémunération.

Les conditions sociales de l'artiste varient fortement d'un pays européen à l'autre et l'appel pour que les « *gouvernements nationaux se consacrent au développement d'un environnement légal et institutionnel positif qui soutiendrait la créativité artistique par l'adoption d'un ensemble de mesures légales cohérentes et intégrées comprenant la situation contractuelle, la sécurité sociale nationale, la taxation directe et indirecte, et l'ajustement de règles européennes* », reste à mettre en œuvre<sup>21</sup>.

## **2.2. LA DEFINITION DE L'ARTISTE AU REGARD DU DROIT FRANÇAIS**

### **2.2.1. La notion d'artiste auteur**

En France, en termes juridiques, la notion d'artiste auteur peut se définir par référence à trois codes, comme résumé dans le tableau ci-après (Tableau 3).

---

<sup>21</sup> CAPIAU, Suzanne « Creative artistic activities, not yet integrated activities », dans BECKMAN, S. (éditeur), *Conditions for creative artists in Europe : a report from the Swedish EU presidency seminar*. Visby, Suède, mars/avril 2001 : 56-58.

Tableau 3 : La définition en termes juridiques de l'artiste auteur en France

	Code de la sécurité sociale	Code de la propriété intellectuelle	Code général des impôts
<b>Articles de référence</b>	L 382 -1	L 112-1 à L 112-3	Plusieurs endroits – Notamment l'art.98 A de l'annexe III du CGI
<b>Précisions sur la notion d'artiste auteur</b>	Les artistes auteurs d'œuvres littéraires et dramatiques, musicales et chorégraphiques, audiovisuelles et cinématographiques, graphiques et plastiques, ainsi que photographiques.	Énumération des « œuvres de l'esprit ». Inclut les œuvres littéraires et artistiques citées par le Code de la SS + les œuvres des arts appliqués, les croquis et ouvrages plastiques relatifs à la géographie.	Définit la liste des œuvres considérées comme « œuvres d'art ».

La composante « artistique et littéraire » d'une création plus largement intellectuelle apparaît comme un premier discriminant essentiel.

Selon la définition que les deux organismes gestionnaires de la sécurité sociale des artistes-auteurs, l'AGESSA (Association pour la Gestion de la Sécurité Sociale des Auteurs) et la Maison des Artistes, donnent de leur propre domaine de compétence, on identifie comme artiste auteur huit catégories de créateurs :

- les écrivains au sens large, auteurs de livres, de brochures, d'autres écrits littéraires et scientifiques, d'œuvres dramatiques, traducteurs, adaptateurs ;
- les auteurs de compositions musicales, avec ou sans paroles (compositeurs, paroliers, librettistes), d'œuvres chorégraphiques, de pantomimes ;
- les auteurs de mise en scène d'œuvres dramatiques, lyriques et chorégraphiques ;
- les auteurs d'œuvres cinématographiques et audiovisuelles (scénaristes, adaptateurs, dialoguistes, réalisateurs, auteurs de doublage et de sous titrage ;
- les auteurs réalisateurs d'œuvres multimédia ;
- les auteurs de logiciels ;
- les photographes et auteurs utilisant des techniques analogues à la photographie ;
- les plasticiens (peintres, sculpteurs, graveurs, illustrateurs, dessinateurs textiles, auteurs de mosaïques, de vitraux, etc... et les graphistes.

Cette dernière catégorie d'artistes-auteurs retient particulièrement notre attention dans cette thèse.

En fait, les activités artistiques sont irréductibles à une définition et présentent de nombreuses particularités qui rendent inopérants les critères classiques de détermination



des professions. Ainsi, l'accès au statut d'artiste est extrêmement diversifié : aucun diplôme, aucune formation ne viennent consacrer le passage à la catégorie d'artiste.

Le flou qui entoure la définition de l'activité de l'artiste, le refus des artistes eux-mêmes de s'autolimiter et la montée en puissance de nouvelles pratiques artistiques expliquent, pour partie l'absence en droit français d'un statut professionnel propre à l'artiste. Par ailleurs, nombreux sont les artistes qui tirent leurs revenus de différentes activités et ils peuvent se retrouver dans une situation où ils relèveront de façon simultanée de différents régimes fiscaux et sociaux. Sur le plan fiscal, ils seront à la fois indépendants et artisan ou salarié. Sur le plan social, ils cotiseront à deux régimes sociaux : l'URSSAF en tant qu'artiste libéral et la Maison des Artistes ou l'AGESSA comme artiste auteur. Néanmoins, sans aller jusqu'à lui reconnaître un statut professionnel spécifique, il est apparu nécessaire au législateur, afin de mieux valoriser l'art dans la société française, de lui faire bénéficier, en raisonnant par analogie avec les régimes existants, d'un statut social ainsi que d'un statut fiscal.

### **2.2.2. Le statut social de l'artiste**

S'il n'existe pas à proprement parler de statut social de l'artiste, notamment en raison des difficultés à cerner cette notion, les artistes-auteurs bénéficient tout de même, depuis la loi de finances rectificative du 31/12/1975, mise en application le 1<sup>er</sup> janvier 1977, d'un régime d'assurance sociale (articles L382-1 et suivants du Code de Sécurité Sociale).

*« Les artistes-auteurs d'œuvres littéraires et dramatiques, musicales et chorégraphiques, audiovisuelles et cinématographiques, sous réserve des dispositions suivantes, sont affiliés obligatoirement au régime général de la sécurité sociale pour les assurances sociales et bénéficient des prestations familiales dans les mêmes conditions que les salariés.*

*Bénéficient du présent régime :*

*- les auteurs d'œuvres photographiques journalistes professionnels au sens des articles L761-2 et suivants du code du travail ;*

*- les auteurs d'œuvres photographiques non journalistes professionnels qui tirent de leur activité directement ou par l'intermédiaire d'agences de quelque nature qu'elles soient, des droits d'auteurs soumis au régime fiscal des bénéfices non commerciaux et qui exercent leur activité depuis au moins trois années civiles ;*

*- l'affiliation est prononcée par les organismes de sécurité sociale, s'il y a lieu après consultation à l'initiative de l'organisme compétent ou de l'intéressé, de commissions qui,*

*instituées par branches professionnelles et composées en majorité de représentants des organisations syndicales et professionnelles de artistes, tiennent compte notamment de ses titres ».*

Les artistes-auteurs sont donc obligatoirement rattachés au régime général et ils bénéficient à ce titre des prestations comparables à celles des salariés, ainsi que d'une couverture sociale. Cette assimilation de l'artiste à un salarié, peu évidente de prime abord, a été rendue possible par l'assujettissement à cotisation de toutes les rémunérations artistiques, même si l'artiste n'exerce cette activité que de façon marginale (c'est-à-dire qu'il tire l'essentiel de ses revenus d'activités non artistiques).

Deux associations sont chargées de gérer l'assurance sociale des artistes-auteurs en fonction de la nature de leur activité : la Maison des Artistes (MDA) dans le cas des plasticiens et des graphistes et l'AGESSA pour les autres artistes auteurs, dont les photographes.

Ces deux organismes sont gérés par un conseil d'administration qui comprend notamment des représentants élus des artistes-auteurs affiliés. Pour autant, cet assujettissement à cotiser sur l'ensemble des revenus qu'il tire de ses activités artistiques ne suffit pas à l'artiste pour bénéficier d'une couverture sociale. Pour cela, il doit encore remplir des conditions de seuil d'affiliation qui diffèrent selon l'organisme de gestion.

En ce qui concerne les artistes plasticiens, nous avons dit que ceux-ci relèvent de la Maison des Artistes. Or, cet organisme donne une définition restrictive de l'artiste et les activités qui entrent dans son champ d'application doivent répondre à des critères très précis mettant en avant l'exécution des œuvres par la main de l'artiste ou sous sa direction, la production originale d'exemplaires uniques ou en série limitée, numérotés et signés.

L'affiliation est donc soumise à plusieurs conditions cumulatives qui sont :

- l'existence d'une domiciliation fiscale en France ;
- l'exercice de manière indépendante d'une activité personnelle de création et le fait de tirer un revenu artistique de la diffusion, de la commercialisation ou de la vente de l'œuvre dont on est l'auteur ;
- la présence de la preuve de son activité professionnelle au cours de l'année qui précède la demande d'affiliation.

Cette affiliation est nécessaire dès lors que les revenus de l'année précédente ont été supérieurs à 900 fois la valeur horaire moyenne d'un SMIC<sup>22</sup>.

Pour les artistes n'ayant pas l'obligation de s'affilier mais souhaitant néanmoins le faire, leur situation est étudiée par la commission des auteurs d'œuvres graphiques et plastiques dite commission professionnelle de la Maison des Artistes, instituée par l'article L382-1 du Code de sécurité sociale. Elle se prononce sur l'affiliation des artistes dont l'engagement professionnel est avéré, et dont l'activité entre dans le champ des arts graphiques.

Une fois que les conditions d'affiliation sont remplies, l'artiste auteur bénéficie de prestations d'assurances qui couvrent la maladie, la pension d'invalidité, l'assurance décès, les allocations familiales et les congés paternité/maternité. Il faut noter que les artistes-auteurs affiliés de façon obligatoire doivent cotiser auprès de l'IRCEC (Institution de Retraite Complémentaire de l'Enseignement et de la Création) pour la retraite complémentaire.

Les artistes-auteurs ont donc une couverture sociale non négligeable, mais leurs droits, sur certains aspects, restent en-deçà de ce à quoi peuvent prétendre de nombreuses professions. Ainsi,

- l'artiste est assimilé à un salarié, mais comme un indépendant, il ne bénéficie pas de l'assurance chômage ;
- il n'est pas couvert pour les accidents du travail et les maladies professionnelles ne sont pas prises en compte alors que pour des artistes plasticiens notamment, ces risques professionnels sont pourtant avérés ;
- aucun dispositif de formation continue n'est actuellement mis en place, comme le note le rapport Butaud et Kancel (2009).

### ***2.2.3. Le statut fiscal de l'artiste***

L'absence d'un statut fiscal de l'artiste clairement posé peut, a priori, surprendre au regard de la place occupée par les artistes dans la société, ainsi que de leur poids dans l'économie actuelle.

En France, de nombreuses mesures dérogatoires du droit commun, des dispositions fiscales spécifiques témoignent du souci du législateur et du juge administratif d'apporter des

---

<sup>22</sup> Soit 7 974 euros pour les revenus de 2010 pour une affiliation en 2011.

réponses adaptées aux spécificités de l'activité artistique, à la nécessité de simplifier les démarches administratives.

Ainsi, les travaux de création sont taxés au taux réduit de 5,5 %. Ils bénéficient, en outre, d'une franchise en base de 41700 euros en application de l'article 293B du Code Général des Impôts (CGI). Les peintres, sculpteurs et dessinateurs sont exonérés de la contribution économique territoriale, nouvelle taxe qui se substitue depuis 2010 à la taxe professionnelle.

Pour bénéficier de ces mesures, il faut répondre à la définition de l'artiste en tant qu'auteur d'œuvres d'art qui nous est donnée par le Code de la Propriété Intellectuelle (voir en annexe I) et de l'œuvre d'art qui nous est fournie par l'annexe III de l'article 98A du CGI (voir en annexe II).

Ainsi, sur le plan fiscal, une activité est artistique et libérale à condition que la réalisation d'œuvres d'art originales procure l'essentiel des revenus, que ces œuvres soient uniques ou produites en nombre limité et qu'elles appartiennent à une des catégories définies par le CGI. De plus, il faut que la vente de ces œuvres soit effectuée par l'artiste lui-même ou par l'intermédiaire d'un agent ou d'une galerie.

Sous l'angle fiscal, il n'existe ainsi pas à proprement parler de statut de l'artiste, mais l'exercice d'un art relevant d'une pratique personnelle et indépendante dans laquelle l'activité intellectuelle est prépondérante ; les artistes sont généralement considérés comme des travailleurs indépendants. Une distinction doit néanmoins être établie entre les artistes auteurs et libéraux et les artistes-interprètes. Les revenus de l'artiste auteur sont à déclarer comme des bénéfices non commerciaux (BNC) (article 92-2 du CGI) : ce ne sont ni des traitements et salaires, ni des bénéfices industriels et commerciaux, qui renvoient certes à une activité indépendante, mais qui concernent uniquement les artisans d'art. De plus, au sein de la catégorie des artistes auteurs et libéraux, une distinction est établie au regard du droit fiscal. En effet, la part des revenus tirés de son activité artistique par l'artiste doit être prépondérante pour obtenir le statut juridique d'artiste auteur. Si l'activité artistique n'est que secondaire dans la formation de ses revenus, l'artiste sort du statut d'artiste libéral.

Dans le cadre de ce travail, nous nous attardons particulièrement sur les dispositifs attachés aux artistes plasticiens<sup>23</sup>. Nous avons dit que le régime des BNC s'applique aux artistes

---

<sup>23</sup> Pour des détails sur les autres artistes-auteurs, voir notamment Chambaud, V. (2011), *Art et fiscalité, droit fiscal de l'art*. Paris : Editions Vivens, 296p.

plasticiens qui doivent, à l'occasion de la déclaration de leurs revenus, prendre en compte l'ensemble de leurs recettes, minoré des dépenses engagées professionnellement.

Sur cette base, l'artiste a le choix entre deux régimes possibles qui reprennent la dichotomie classique en droit fiscal entre imposition au forfait et imposition au réel :

- la déclaration contrôlée ou pour simplifier au réel, obligatoire pour les artistes dont le chiffre d'affaires est supérieur à 32100 euros, mais que peuvent choisir les artistes dont le CA est inférieur à ce seuil. Ce régime impose la tenue d'une comptabilité, mais l'artiste peut déduire de ses bénéfices tous ses frais professionnels ;
- le régime dit « micro BNC » ou au forfait, réservé aux artistes dont le chiffre d'affaires est inférieur au seuil de 32100 euros qui permet de bénéficier d'un abattement à la base forfaitaire de 34% sur toutes les recettes encaissées. Particulièrement adapté au démarrage d'une activité en raison de cet abattement, il permet de créer une micro entreprise avec comme seule obligation comptable la tenue d'un livre journal retraçant les encaissements et les décaissements.

Pour un artiste auteur, le choix du régime d'imposition doit donc se fonder sur une analyse interne à son activité (estimation et formation de son chiffre d'affaires, part des dépenses réelles...) et externe (pesanteur des obligations fiscales à remplir en matière de comptabilité notamment).

Enfin, depuis 2005, l'article 50 de la loi de finances rectificative instaure un dispositif incitatif et spécifique aux artistes-auteurs : ils bénéficient d'un abattement de 50% sur le montant de leur bénéfice imposable à l'impôt sur les revenus selon le régime de la déclaration contrôlée au titre de la première année et des quatre suivantes pour les activités commencées à compter du 1<sup>er</sup> janvier 2006.

Cet abattement, réservé aux artistes-auteurs d'œuvres d'art du secteur de la création plastique, s'applique sur leurs revenus, que l'activité soit exercée à titre professionnel ou occasionnel.

Tableau 4 : Statut fiscal et statut social de l'artiste, en fonction de son activité principale

Activité principale	Statut juridique	Régime fiscal	Régime social	Organisme de rattachement
<b>Artistique</b>	Artiste auteur	BNC	Salarié	Maison des Artistes – AGESSA
<b>Libérale</b>	Artiste libéral	BNC	Travailleur non salarié OU sur option	URSAFF

Au regard de la multiplication de mesures dérogatoires et d'ordre exceptionnel concernant les statuts social et fiscal des artistes, les pouvoirs publics, les artistes et les experts du secteur de l'art s'accordent sur le constat d'un important travail de clarification à mener pour, d'une part, simplifier les dispositions sociales et fiscales afférentes à l'artiste et, d'autre part, harmoniser les statuts au niveau européen.

### **2.3. UNE DISCUSSION SUR LES CRITERES DE PROFESSIONNALITE DE L'ARTISTE : QU'EST-CE QU'UN ARTISTE ?**

Dans une première loi du 26 décembre 1964, le législateur avait sanctionné un état de fait dans lequel le marché de l'art, en tant que système dominant, déterminait le droit de l'artiste à la protection sociale. Le critère de professionnalité retenu était d'ordre fiscal, l'artiste devait faire la preuve que plus de 50% de ses revenus professionnels provenaient de la vente de ses œuvres ou des droits accessoires, de suite ou de reproduction.

La loi de 1975, dernière en date concernant les artistes, tient compte des nouvelles pratiques artistiques et, notamment, du caractère indéfini des produits auxquels elles aboutissent et renonce aux catégories de peintre, sculpteur et graveur. Le critère de professionnalité reste attaché au principe du revenu, critère de base de l'affiliation à la sécurité sociale, mais les conditions d'affiliation sont élargies : il est maintenant demandé à l'artiste de prouver que son activité lui a procuré au cours des trois années précédentes, des revenus, de quelque nature qu'ils soient, au moins égaux à 1200 fois la valeur horaire du SMIC. Par ailleurs, si ces conditions ne sont pas remplies, une commission peut statuer de l'affiliation par dérogation, au vu du dossier du candidat.

La Sécurité Sociale attend la réponse à la question : qui est artiste des organisations corporatives. La définition retenue est celle basée sur un faisceau d'indices et indépendante de tout jugement de qualité. Cette définition est reconnue par les tribunaux et suit la recommandation de l'UNESCO.

Ainsi, le législateur additionne des critères permettant de délimiter la profession d'artiste. Les créateurs dits professionnels n'ont cependant de statut professionnel, ni au sens de la fonction publique, ni au sens de la profession libérale. La jurisprudence et de la législation *« traduisent l'actualité du questionnement, dans les milieux de l'administration culturelle et dans les milieux artistiques, sur la profession d'artiste »* (Moulin, 1983 : 397).

Les critères de professionnalité retenus montrent, en effet, la complexification des relations entre les individus et les groupes qui conditionnent la reconnaissance de l'artiste.

### **2.3.1. Le critère du revenu**

Pour des raisons matérielles et pour des raisons idéologiques, l'identité professionnelle ne peut dépendre ni de l'exercice à plein temps de l'activité artistique, ni des ressources provenant de cette activité. « *Le temps social ne saurait se confondre avec le temps de la création* » (Moulin, 1983 : 298). Il est de plus en plus difficile de distinguer l'occupation principale de l'occupation secondaire. De la même façon, la définition économique du métier est récusée par Freidson (1986). Il s'appuie sur la distinction entre œuvre et travail de Arendt (1954, 1972 trad. fr.) pour conférer à l'œuvre une valeur essentiellement extra-monétaire, dont les gratifications sont intrinsèques et correspondent au besoin de réalisation personnelle de l'homme dans le travail. Freidson rejette les critères objectivants de la professionnalité artistique, dans la mesure où tous échoueraient à relier de manière univoque la pratique d'un art à un revenu ou à une formation économiquement assimilable à un investissement dans un travail productif. Il propose de voir dans les professions artistiques un cas marginal et d'inverser l'approche pour en faire un révélateur de la dimension symbolique des appréciations du travail. Selon cet auteur, les professions artistiques sont : « *des situations expérimentales permettant d'affiner l'analyse de l'engagement dans la mise en œuvre de compétences complexes et spécialisées et de l'organisation sociale de la vie professionnelle qui rend possible et oriente cet engagement* ».

### **2.3.2. Le critère de qualification**

Depuis l'effondrement du système académique (voir chapitre 1), la reconnaissance professionnelle d'un artiste en France est indépendante de toute formation et du diplôme consacrant cette formation. Ces critères ne sont ni nécessaires, ni suffisants pour qualifier un individu d'artiste. Cependant, le passage par l'école favorise l'insertion et l'intégration dans les milieux de l'art.

Le critère objectif de la formation est pourtant plus recevable et statistiquement identifiable, mais le défaut d'organisation de la profession interdirait, selon Freidson (1986), de valoriser la formation dans un titre valant monopole ou avantage concurrentiel. En fait, selon Menger (2001 ; 2005), c'est seulement par comparaison avec un modèle d'organisation stricte de la profession qui restreint l'accès aux détenteurs du diplôme requis, que l'activité d'artiste échappe à la définition d'une profession.

### **2.3.3. Le jugement par les pairs**

Il s'agit du critère le plus déterminant, notamment en France. Le jugement par les pairs représente la référence majeure des artistes. Mais c'est un critère on ne peut plus équivoque : comment parler d'une communauté de pairs définie par sa compétence, lorsque qu'il n'y a pas de consensus sur cette compétence ? Par ailleurs, l'influence de la communauté des pairs, mondaine sur les instances capables de délivrer les labels artistiques, joue un rôle décisif dans la reconnaissance sociale des artistes. C'est de ce milieu que les artistes attendent leur reconnaissance sociale. Les bureaucraties culturelles et les entrepreneurs économiques dominent cette reconnaissance, dans la constitution même de la valeur de l'art (voir chapitre suivant) même si, en dernière instance, la reconnaissance professionnelle, au sens juridique, passe par l'inscription à la Maison des Artistes.

Les artistes, aujourd'hui de plus en plus nombreux à revendiquer ce statut, craignent une professionnalisation « au rabais » et sont à nouveau en quête de critères théoriques et pratiques perdus de leur profession. Ils savent que leur autonomie et leur survie dépendent de leur capacité à se faire reconnaître une compétence spécifique. Le seul critère social ne peut pas soutenir la profession durablement.

### **2.3.4. L'autodéfinition ou l'autoproclamation**

Confirmant l'incapacité à définir clairement les critères de professionnalité, le critère de l'autodéfinition est le plus couramment utilisé par les organismes de recensement nationaux, tel l'INSEE. L'autoproclamation, en tant que critère de définition de l'artiste a été encouragée par l'UNESCO en 1980 (voir plus haut). Or, pour Menger (2010 : 217), cette définition associe des arguments contraires : *« elle place d'abord la vie d'artiste dans une apesanteur sociale, au prix d'une remontée aux conditions de possibilité de l'engagement dans l'activité artistique, par-delà toute incarnation sociale et marchande. La condition d'artiste est ainsi gagée sur une forme accomplie de motivation intrinsèque. Mais c'est aussi à ce titre que l'activité d'artiste doit être pleinement inscrite dans la sphère des droits sociaux garants d'un libre exercice professionnel. Toute délimitation normative du périmètre des bénéficiaires est bannie, ce qui revient à lever la contrainte de rareté des ressources, pour conformer la reconnaissance des droits à la reconnaissance potentiellement illimitée de la qualité d'artiste. Le rejet des sanctions du marché, quand le critère du revenu est réputé inutilisable pour déterminer un seuil de déclenchement de la*



*qualification de professionnalité, se mue paradoxalement en un droit universel à l'exercice de la vocation d'artiste, dont le financement a été tenté parfois, mais s'est relevé insoutenable dans la durée » (Menger, 2010 : 217).*

L'argument de l'autodéfinition mène finalement à une extrême dilution de la professionnalité et une ouverture totale de la profession d'artiste à tout individu qui s'auto-proclame ainsi.

Nous voyons que les critères sont particulièrement nombreux dans le domaine des arts. Frey et Pommerehne (1993 : 202) proposent ainsi huit critères pour définir l'artiste :

1. le temps consacré au travail artistique ;
2. l'importance des revenus tirés d'activités artistiques ;
3. le fait d'être considéré comme artiste par le public ;
4. le fait d'être reconnu comme artiste par les autres artistes ;
5. la qualité du travail artistique produit ;
6. l'appartenance à un groupe ou à une association d'artistes professionnels ;
7. la qualification professionnelle ;
8. la réponse personnelle à la question : « suis-je artiste » ?

Au regard de ces développements et pour des raisons d'accès aux données, nous avons retenu, dans ce travail, la définition de l'artiste telle que la Maison des Artistes la propose sur la base des textes législatifs, des codes de la sécurité sociale, du code général des impôts et du code de la propriété intellectuelle. Malgré ses insuffisances, cette délimitation de la notion d'artiste plasticien donne un cadre relativement stable à la notion d'artiste, telle qu'elle est appréciée aujourd'hui en France. Par ailleurs, c'est au regard de cette définition que les jeunes artistes exercent leur activité. Ainsi, dans les développements suivants, la notion d'artiste plasticien fera allusion aux artistes assujettis ou affiliés à la Maison des Artistes, c'est-à-dire, exerçant l'activité d'artiste dans les domaines couverts par cet organisme à titre principal.

Les divers critères de professionnalité sont souvent mis en concurrence en fonction des objectifs des groupes et institutions qui veulent en faire reconnaître la légitimité, voire l'exclusivité, dans le cadre de procédures et dispositifs de professionnalité (Menger, 2010 : 216). Ainsi, outre la délimitation des types d'activités entrant dans la catégorie des professions artistiques, les critères de professionnalité que l'on choisit de retenir pour

identifier les artistes conditionnent, bien entendu, la question de leur dénombrement que nous allons aborder dès à présent.

## **2.4. LE DENOMBREMENT DES ARTISTES EN FRANCE : ENTRE RESISTANCE ET JONGLAGE STATISTIQUES**

### **2.4.1. Les nomenclatures de référence**

Les professions artistiques sont regroupées, en France, dans l'ensemble plus vaste des professions culturelles, rattachées à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures, et, plus marginalement, à celle des professions intermédiaires.

En France, l'INSEE classait les artistes entre 1954 et 1982 avec le clergé, l'armée et la police, les professions sportives et certaines professions inclassables telles que les voyants et les radiesthésistes. En 1975, le code des métiers a rattaché aux artistes certains métiers d'art, les photographes d'art, de mode et de publicité, et certains des métiers de la publicité et de la mode (dans la catégorie « ouvriers professionnels des arts plastiques et appliqués »). Ainsi, les professionnels inclus dans le poste 93, « artistes », du code des métiers ont revendiqué les avantages sociaux, fiscaux et patrimoniaux des artistes (Moulin et al., 1985). Depuis le début des années 80, l'INSEE place les artistes parmi les cadres et les professions intellectuelles supérieures. En effet, pour l'INSEE, dont la définition sert de base à l'analyse quantitative de la profession, la qualité d'artiste se détermine par l'auto-proclamation : est artiste celui qui se déclare artiste.

Cette définition, très large, rend le dénombrement des artistes particulièrement difficile : *« la catégorie des artistes est particulièrement difficile à définir, et plus encore sans doute que d'autres, cette définition est enjeu de controverses et implique des conceptions diverses de l'art et de sa professionnalisation. Il est donc particulièrement vain de tenter de vouloir chiffrer le nombre des artistes professionnels, si l'on observe de plus que pour nombre d'entre eux, l'exercice de leur art ne leur fournit pas l'essentiel de leurs revenus, mais a une importance sociale ou psychologique beaucoup plus importante que l'indicateur « part de revenus » ne pourrait le suggérer »* (INSEE, Données Sociales, 1981).

Depuis le 1er janvier 2008, deux nouveaux codes APE remplacent l'ancien et unique code NAF 92.3A "Activités artistiques".

Il s'agit des codes :

- 90.03A : Activité de création en arts plastiques et restauration d'art ;
- 90.03B : Autres créations artistiques de la part d'artistes ne se produisant pas sur scène.

#### **2.4.2. Un nombre croissant d'artistes depuis les années 1970**

Si l'on tient compte de ces nomenclatures, les chiffres accessibles montrent que les professions artistiques ont connu un accroissement démographique continu depuis les années 1970, particulièrement sensible lors des recensements de 1990, de 1999 et, surtout, depuis la création du nouveau régime de l'auto-entrepreneur en 2009.

En 2007, environ 490 500 personnes occupaient un emploi dans le secteur de la culture dont 193 900 au titre des professions des arts plastiques et des métiers d'art ; parmi elles, 36 700 étaient artistes plasticiens<sup>24</sup>. D'autres chiffres sont donnés par la Maison des Artistes : cette dernière comptait 48 462 cotisants inscrits au 31 décembre 2009 sur le fichier de sécurité sociale, dont environ 24 000 affiliés<sup>25</sup>, principalement à Paris et en Ile-de-France où sont installés 60% des artistes. Ce nombre est en constante progression. 11 713 auteurs sont inscrits à l'AGESSA au 31 décembre 2009.

Pour les besoins de notre recherche et, surtout, dans un souci de clarté et de concision, nous avons choisi de nous référer aux chiffres proposés par la Maison des Artistes, organisme légal dont une des missions est le comptage des artistes auteurs en France.

Tableau 5 : Le nombre d'artistes auteurs cotisants à la Maison des Artistes en 2009<sup>26</sup>

Domaine	Nombre
Céramique	88
Dessin	1538
Décoration	56
Dessin textile	917
Gravure	370
Graphisme	16970
Illustration	3537
Peinture	16761
Œuvre de plasticien	3923
Sculpture	4120
Tapisserie	22
Vitrail	160
<b>TOTAL</b>	<b>48462</b>

<sup>24</sup> Mini chiffres clés 2010, département des études et de la prospective [www.culture.gouv.fr/culture/dep](http://www.culture.gouv.fr/culture/dep).

<sup>25</sup> Voir la distinction entre affiliés et assujettis à la Maison des Artistes plus haut.

<sup>26</sup> Selon les *Chiffres clés 2011, Arts plastiques*, département des études et de la prospective, [www.culture.gouv.fr/culture/dep](http://www.culture.gouv.fr/culture/dep).

### **2.4.3. Le profil des artistes-auteurs rattachés à la Maison des Artistes**

Dans un rapport récent du Département des Etudes, de la Prospective et des Statistiques du Ministère de la Culture et de la Communication (DEPS, 2011), la Maison des Artistes dresse un état des lieux de la profession des artistes-auteurs et laisse apparaître les points suivants parmi les 24 000 artistes auteurs affiliés.

- La plupart sont graphistes et peintres ; leur nombre s'est élevé en moyenne de 6% par an entre 1999 et 2006 et est relativement stable depuis 2007.

Les progressions observées s'expliquent notamment par l'abaissement du seuil d'affiliation en 2001<sup>27</sup> et par le développement de l'affiliation à titre dérogatoire, mais également par d'autres facteurs spécifiques à chaque discipline.

Par exemple, les effectifs de graphistes affiliés ont été multipliés par 3,5 sur la période, jusqu'à dépasser ceux des peintres en 2007. Cet essor s'explique à la fois par le développement général des activités liées au graphisme, mais aussi par l'affiliation récente (2006) à la Maison des Artistes de graphistes cotisant auparavant au régime général des salariés ou au régime des travailleurs indépendants.

Le nombre de plasticiens a triplé en dix ans, traduisant le développement des nouvelles formes de création dans ce domaine (installations, vidéos, œuvres éphémères, etc.). Les effectifs de sculpteurs et de peintres se sont élevés respectivement de 35 % et de 27 % entre 1999 et 2008, puis ont diminué de 4 % et 6 % au cours de l'année 2009.

- En 2009, la moitié des artistes déclarent avoir perçu l'année précédente moins de 13 700 euros annuels de bénéfices non commerciaux (BNC)<sup>28</sup>. Nous reviendrons plus longuement sur la question des revenus dans la section consacrée à la valeur (section 3) obtenue par les artistes.

- Près de 60 % des artistes auteurs affiliés sont des hommes. Toutefois, les femmes sont de plus en plus nombreuses, en particulier parmi les plasticiens, les peintres et les graveurs. La répartition de la profession en termes de genre montre que les hommes représentent 58 % des artistes affiliés, contre 53 % de l'ensemble des personnes occupant un emploi en France<sup>29</sup>. Les hommes sont fortement majoritaires dans la plupart des disciplines et en

---

<sup>27</sup> Depuis 1993, ce seuil était fixé à 1 200 fois la valeur horaire moyenne du Smic; en 2001, il a été ramené à 900 fois la valeur horaire moyenne du SMIC.

<sup>28</sup> À titre de comparaison, la moitié des salariés travaillant à temps plein dans le privé et le semi-public a perçu en 2008 un salaire annuel net inférieur à 18 400 euros, soit 34 % de plus selon la Déclaration annuelle des données sociales (DADS) 2008, INSEE.

<sup>29</sup> D'après l'enquête Emploi 2008 de l'INSEE.

premier lieu parmi les sculpteurs (68 %), les illustrateurs (63 %), les peintres (61 %) et les dessinateurs (61 %). Les femmes sont majoritaires dans la céramique et le vitrail. Une seule discipline est presque entièrement féminine, c'est celle des designers textiles où les femmes représentent 88 % des affiliés.

Depuis 1999, la part des femmes affiliées à la Maison des Artistes progresse, passant de 33 % à 42 %. Cette progression est particulièrement marquée parmi les plasticiens, les peintres et les graveurs, disciplines auparavant les moins féminisées. En revanche, leur représentation parmi les graphistes a relativement moins progressé et leur part est restée la même parmi les dessinateurs.

Au final, le rapport du DEPS (2011) conclue que l'artiste auteur français typique serait un graphiste ou un peintre de 44 ans, vivant en Ile-de-France, et ses revenus atteindraient en moyenne 24 000 euros de bénéfices non commerciaux dans l'année.

## **Conclusion de la section 2**

Les activités artistiques mettent au défi nos conceptions traditionnelles de la profession et du métier. Elles remettent en cause les frontières définies par le droit fiscal et le droit social, et ne se laissent pas facilement appréhender. Les artistes eux-mêmes rechignent à se définir précisément, refusant une délimitation trop stricte de leur activité. L'apparition de nouvelles pratiques artistiques vient complexifier encore la situation. L'appréhension des critères de professionnalité de l'activité artistique dans un sens très large, pour les instituts de statistiques comme pour les organismes de gestion de droits, mène à un accroissement marqué du nombre d'artistes en France depuis 20 ans. Si la question d'un statut particulier pour les artistes est recommandé au niveau européen, comment justifier auprès du corps social des mesures de discriminations positives à l'endroit des artistes, alors que ceux-ci sont déjà bien souvent perçus comme des privilégiés ? Nous voyons donc comment exercer le métier d'artiste renferme certaines particularités relevant d'un positionnement social, voire identitaire, comme nous l'explicitons dans le chapitre 3.

Compte tenu des difficultés de dénombrement dues au manque de données et de repères fixes sur la notion d'artiste, nous avons choisi, dans le cadre de notre thèse, de retenir la définition de l'artiste auteur posée par la Maison des Artistes. L'accroissement du nombre d'artistes en France s'accompagne de l'observation de fortes inégalités de revenus et d'un

revenu moyen annuel faible pour les artistes. L'incapacité ou la difficulté à vivre de son art reste un argument majeur pour affirmer qu'être artiste n'est ni une profession, ni un métier (Freidson, 1986), mais relèverait d'une hybridation entre l'occupation et le loisir.

La question des revenus des artistes procède de celle plus globale et plus complexe de la valeur de l'œuvre d'art. Cette question est également centrale, en ce qu'elle nécessite des précisions sur la nature de la valeur, dans le champ de l'entrepreneuriat. Aussi, nous consacrons la section 3 à préciser et approfondir cette notion dans le cas des artistes.

### SECTION 3 – LA VALEUR OBTENUE PAR LES ARTISTES

---

La question des revenus des artistes évoquée plus haut nous semble devoir bénéficier d'un approfondissement spécifique.

Un des axes majeurs dans la délimitation du champ de l'entrepreneuriat est l'axe de la création de valeur nouvelle ou de la captation de valeur existante (Paturel, 2007) ou plutôt, selon l'actualisation de l'expression par Paturel (2011), l'axe de l'obtention de valeur existante ou nouvelle<sup>30</sup>. Cet axe mérite, avec celui du changement pour l'individu, une attention toute particulière.

Par ailleurs, la question de la valeur de l'art, ou de son utilité, reste sujette à maintes interrogations et controverses. Si nous ne prétendons pas résoudre cette question de l'utilité et de la valeur de l'art, nous pouvons, en nous appuyant sur les recherches récentes spécifiques à ce champ, tenter de proposer des éléments qui nous permettent d'affirmer qu'un artiste peut capter de la valeur, nouvelle ou existante et ainsi mettre un pied dans le champ de l'entrepreneuriat. Les activités des artistes s'organisent autour de la création de deux types de valeurs : une valeur économique, liée au revenu monétaire qu'ils peuvent escompter retirer de leur activité à des fins de consommation ; et une valeur culturelle, identifiable en termes de critères artistiques, ou encore, esthétiques, spirituels ou symboliques (Throsby, 2010).

Cette section tentera d'identifier, dans un premier temps, les mécanismes de production de la valeur économique des biens d'art (3.1.). Dans un deuxième temps, nous verrons quelle valeur un artiste peut obtenir par la production de biens ou de services artistiques, pour lui-même, (3.2.). Un troisième temps nous permettra de cerner les valeurs engendrées par les artistes pour la collectivité, qu'elles soient monétaires ou non (3.3.).

---

<sup>30</sup> Ce terme est en effet, selon Paturel (2011), plus générique et plus adapté à la réalité du monde des affaires dans la mesure où « *la création de valeur réellement nouvelle est un fait extrêmement rare* » et que « *le plus fréquemment, il s'agit de l'obtention, pour l'essentiel, d'une valeur déjà existante au sein d'autres structures qui subissent les implications d'une concurrence a priori saine* » Paturel (2011 : 20).

### **3.1. L'ORGANISATION DE LA PRODUCTION ET LA CONSTITUTION DES VALEURS ARTISTIQUES : LA FORMATION DE LA VALEUR ECONOMIQUE DES BIENS D'ART**

Le monde de l'art génère plus de cinq milliards d'euros de chiffre d'affaires par an en France, en prenant en compte environ 50 000 entreprises ou artistes, soit les artistes affiliés à la Maison des Artistes, les artisans d'art, les antiquaires et brocanteurs, les galeristes et les commissaires-priseurs<sup>31</sup>. Depuis le milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, le nom d'artiste constitue l'échelle d'évaluation qualitative de l'œuvre (Moureau, 2000 : 243). Celle-ci est le produit de la reconnaissance de quelques acteurs spécifiques sur le marché (conservateurs, collectionneurs, marchands, critiques) qui constituent les instances de légitimation du marché. Ils ont à la fois la connaissance du monde de l'art leur permettant de distinguer les œuvres nouvelles des autres et le pouvoir de déterminer la qualité future de l'œuvre (Moureau, 2000 : 243). Pour Becker (1982 [1988]), beaucoup d'œuvres doivent leur réputation persistante, non pas à la faveur d'un grand public, mais à leur importance historique : *« la théorie affirme que les réputations se fondent sur les œuvres. Mais en réalité, les réputations des artistes, des œuvres, des genres et des disciplines découlent de l'activité collective des mondes de l'art »* (Becker, 1982 [1988] : 356). La reconnaissance de l'artiste et, donc, de sa valeur, résulte d'une imbrication étroite entre le circuit marchand et le circuit artistique auxquels contribuent les instances de légitimation. Autrement dit, un artiste n'acquiert une valeur artistique que lorsque les instances de légitimation reconnaissent son talent.

#### ***3.1.1. Les instances de légitimation à l'origine de la formation de la valeur des biens d'art***

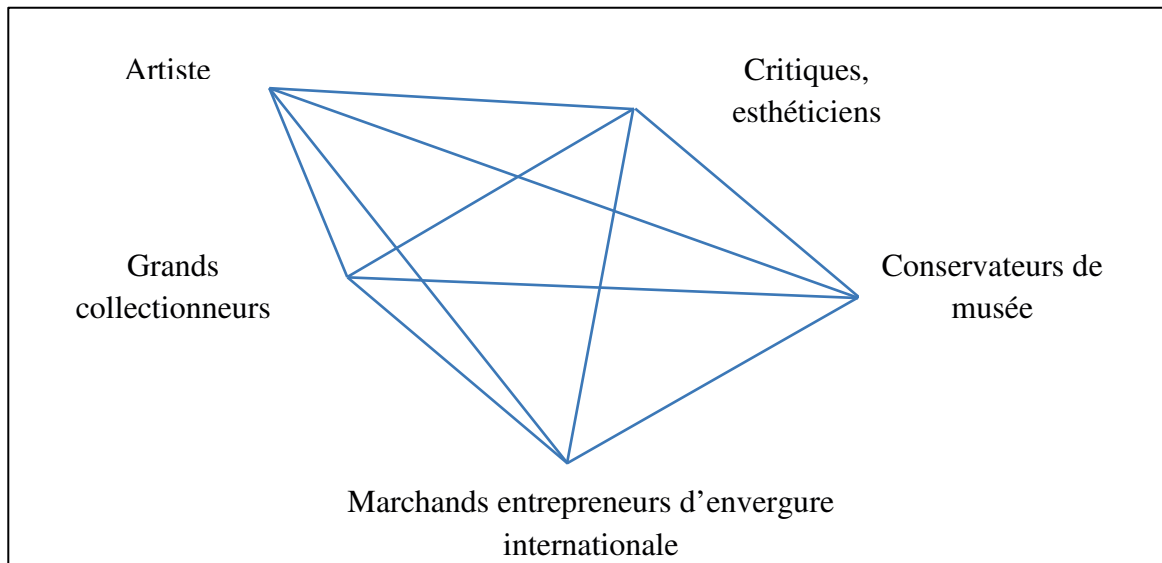
Certains membres des instances de légitimation appartiennent au circuit institutionnel (musées) et d'autres au circuit marchand (galeristes). La schématisation de Verger (1991), explicitée par Moureau (2000), dans son travail de thèse, précise l'imbrication des deux circuits menant à l'élaboration de la valeur artistique.

---

<sup>31</sup> Bethenod et al. (2008), *Propositions en faveur du marché de l'art en France*, et conférence de presse du 2 avril 2008 donnée pour annoncer l'étude, disponible sur le site [www.culture.gouv.fr](http://www.culture.gouv.fr).



Schéma 4 : Les instances de légitimation de la valeur des biens d'art



Source : Moureau, (2000 : 271)

Cette configuration est construite par la mobilisation de la théorie du capital social de Granovetter (1973). Sur le marché de l'art et, précisément, de la peinture contemporaine, l'acquisition du pouvoir de légitimation s'acquiert progressivement par une insertion dans des réseaux d'initiés. D'après Moulin (1995 : 252), « *les effets de recommandation et de réseaux (réseaux générationnels, réseaux d'affinité, réseaux de militance esthétique) ont plus d'importance dans la constitution des carrières culturelles que dans les autres carrières et encore plus dans la zone d'incertitude d'expertise que représente l'art contemporain* »<sup>32</sup>.

La configuration proposée ci-dessus montre un chemin pour chacun des membres des instances de légitimation qui le relie directement à chacun des autres sommets. Il n'y a aucun trou structural au sein du réseau qui pourrait altérer la circulation d'information : la vitesse de transmission de l'information dépend seulement de l'intensité des relations. L'action conjuguée des instances de légitimation est à la base de ce que Moureau (2000) nomme la valeur fondamentale de l'œuvre, dans la mesure où celle-ci est le fruit d'opinions formées et informées du monde de la peinture contemporaine qui créent divers

<sup>32</sup> Il n'existe pas de diplôme d'expertise sur le marché de l'art. Les pouvoirs publics ne reconnaissent ni le titre décerné par le Syndicat Français des Experts Professionnels en Œuvres d'Art, ni celui de la Chambre Nationale des Experts, ni celui de la Compagnie Nationale des Experts. Le Syndicat Français des Experts Professionnels en Œuvres d'Art ne reconnaît pas l'art contemporain comme une spécialité à part entière. Pour obtenir le titre d'expert décerné par le syndicat, il suffit que le candidat ait au moins cinq années d'études ou d'expérience continues dans la spécialité, qu'il soit parrainé par deux membres du conseil et ait des connaissances en histoire de l'art. La plupart des experts sont en général, marchands, courtiers ou conservateurs.

événements historiques à l'origine de la valeur artistique de l'œuvre. Ces événements sont des expositions, la présence d'œuvres de l'artiste dans les musées, l'écriture de monographies ou l'obtention de critiques dans une revue internationale d'art contemporain qui confortent la position de l'artiste dans l'histoire de l'art.

Ainsi, *« les acteurs économiques et les acteurs culturels, sans qu'on sache toujours lesquels donnent le la, contribuent indissociablement à la définition et à la hiérarchisation des valeurs artistiques et des réputations des artistes. Le circuit culturel s'impose au marché comme épreuve de vérité. Le marché actuel agit dans une interaction complexe avec les institutions culturelles, interaction constitutive du statut social et économique des œuvres de l'art contemporain »* (Moulin, 1995 : 228-229)<sup>33</sup>.

La valeur fondamentale de l'œuvre est donc produite de façon endogène par les interactions d'un petit nombre d'individus constituant des instances de légitimation.

### **3.1.2. Les rapports du prix sur le marché avec la valeur fondamentale des œuvres**

Sur le marché, la cote des artistes ne correspond pas forcément à la valeur fondamentale des œuvres, mais dépend du comportement d'achat de l'ensemble des opérateurs (Moureau, 2000 : 279). Les acheteurs, plus ou moins bien informés, évaluent la qualité de l'œuvre à partir de leur opinion personnelle et de deux catégories de signaux :

- les premiers signaux, émis par les instances de légitimation, renvoient à une information artistique objectivée ;
- les seconds signaux, fournis par les prix record et les médias, ne donnent qu'une information médiatique et reflètent les bruits et rumeurs du marché (Moureau, 2000 : 336).

Le reflet des prix sur le marché est fonction de la confiance que les agents mettent dans ces deux sources d'information. Si la confiance dans les signaux des instances de légitimation est grande, le mimétisme joue peu et les prix reflètent la valeur fondamentale. Si la confiance tombe en dessous d'un certain seuil, les agents se fient à l'opinion moyenne du marché, et le mécanisme d'autorenforcement se déclenche, menant à des prix déconnectés de la valeur fondamentale. C'est ce qui s'est produit en 1980 avec l'arrivée de financiers ne

---

<sup>33</sup> Moulin, R. (1995) « Le marché et le musée : la constitution des valeurs artistiques contemporaines », in de *La Valeur de l'art*, Paris : Flammarion.

connaissant pas ou peu le marché, qui se sont fiés à l'opinion moyenne pour réaliser leurs acquisitions.

### ***3.1.3. Le cas des jeunes artistes en voie de légitimation : le rôle marginal des instances de légitimation dans la formation des prix***

La formation de la valeur sur les segments de marchés tels que celui qui rassemble les artistes en voie de légitimation - les jeunes artistes, ou le marché des chromos<sup>34</sup> repose sur des mécanismes plus simples, le rôle des instances de légitimation étant marginal, voire inexistant. Les prix dépendent des stratégies développées par les galeristes (raréfaction de l'offre) face à la demande et de l'ancienneté de l'artiste dans la galerie.

Les mécanismes de construction de la valeur de l'art montrent que si les interactions entre les experts et les acteurs économiques ne sont pas absentes des opérations de réévaluation et de dévaluation relatives au passé, elles sont plus évidentes encore dans l'incertitude conflictuelle des appréciations esthétiques portées sur l'art immédiatement contemporain.

En effet, pour minimiser le risque du choix, les politiques s'en remettent à la compétence de spécialistes. L'expertise devient un des mécanismes majeurs de la construction de la valeur de l'art. Mais les marchés artistiques sont des contextes dans lesquels l'incertitude est dominante. C'est ce que Caves (2000, 2003) nomme le « *nobody knows* » c'est-à-dire l'incertitude sur la valeur des biens ainsi que sur la valeur des compétences requises pour obtenir le succès professionnel, qu'il s'agisse des experts ou des artistes. La certification de la valeur conditionne le prix, même si, parce que les valeurs se constituent à l'articulation du champ artistique et du marché, le prix peut être un des critères de certification de la valeur (Moulin et Quemin, 1993 : 145).

## **3.2. L'OBTENTION DE VALEUR NOUVELLE OU EXISTANTE POUR L'INDIVIDU ARTISTE**

Au niveau individuel, la dichotomie entre les valeurs monétaire et esthétique ou symbolique se retrouvent au sujet de la valeur de l'art ou de l'œuvre pour l'individu qui la produit.

---

<sup>34</sup> Le marché des chromos fait référence aux œuvres des artistes amateurs.

### **3.2.2. Une valeur marchande pour l'artiste : les revenus issus des droits d'auteurs**

Pour l'individu artiste, la valeur générée par l'œuvre artistique se matérialise par les ventes de ses œuvres sur le marché de l'art contemporain (privé ou administré) via les revenus des droits d'auteur.

#### *3.2.2.1. Les ventes d'œuvres sur le marché de l'art contemporain privé et administré*

Apparu dans la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle, aux frontières du marché académique des œuvres étalons, repérées selon « *le souci de la lisibilité et la recherche de virtuosité technique pour favoriser l'esthétique du fini* » (Bourdieu, 1988 : 12), le marché de l'art contemporain sonne le glas du système académique pour lequel la valeur est ancrée dans l'œuvre (Sagot-Duvauroux, 2006<sup>35</sup>). Face à la hiérarchie des valeurs esthétiques de l'Académie, le monde de l'art contemporain met en place de nouvelles règles de valorisation de la création dont les critères, en vigueur aujourd'hui, sont les suivants :

- l'originalité de la démarche de l'artiste ;
- la singularité de l'œuvre ;
- l'authenticité (la convention d'originalité).

Ainsi, on observe le passage d'un marché d'œuvres à un marché d'artistes. Un personnage essentiel apparaît avec le marchand-entrepreneur (Moulin, 1983 ; Sagot-Duvauroux, 2006) qui cohabite aujourd'hui avec le marché administré (le marché soutien des artistes). La vente d'œuvres aux galeries représente le modèle classique de diffusion de leurs productions par les artistes qui cherchent à les placer, à la fois pour qu'elles soient vues et achetées. Sagot-Duvauroux (2009) indique également l'existence d'un marché hors galerie développé, formé des marchés d'artistes autogérés et des restaurants, hôtels, boutiques de décoration, etc. dans lesquels les artistes trouvent des canaux de vente, mais qui restent difficiles à mesurer.

Le marché administré constitue un modèle économique de projet (Sagot-Duvauroux, 2009) dans lequel le processus et la démarche de l'artiste sont plus valorisés que ses œuvres. Les commandes d'œuvres par les collectivités et les institutions y représentent le modèle le plus classique, à côté des appels à projet d'action artistique où les artistes deviennent des

---

<sup>35</sup> Editorial de la revue *Arts et Sociétés*, du 19 janvier 2006, page visitée le 04/02/2011.

intervenants prestataires de services dans les domaines de l'éducation ou dans les centres d'art.

Les artistes perçoivent également des revenus par l'intermédiaire des soutiens institutionnels (aides aux projets, aides à la diffusion, bourses). Enfin, les aides sociales versées par la Maison des Artistes constituent une autre forme de revenu qu'un artiste peut percevoir s'il est en mesure de démontrer une production originale d'œuvres, la qualité de la démonstration et ses résultats restant à l'appréciation des commissions d'acceptation des artistes au sein de la Maison des Artistes.

### *3.2.2.2. Le système des droits d'auteur*

Les droits d'auteurs sont devenus depuis le 19<sup>ème</sup> siècle le mode de rémunération général de la création par lequel les auteurs sont rémunérés proportionnellement aux recettes procurées par leurs œuvres (reproduites ou diffusées). Souvent défini comme un lieu de tension permanente entre une logique marchande et une logique artistique (Moureau et Sagot-Duvaurox, 2002 : 46), ils présentent une double composante avec un droit patrimonial cessible<sup>36</sup> et un droit moral inaliénable<sup>37</sup>.

Les droits d'auteurs sont en fait la dénomination courante des droits de la "propriété littéraire et artistique". Ils permettent à l'auteur d'autoriser les différents modes d'exploitation de son œuvre et d'en percevoir en contrepartie une rémunération par la cession de droits patrimoniaux tels que le droit de reproduction, le droit de suite (pour les seuls artistes des arts graphiques et plastiques) et le droit de représentation.

Il comporte également un droit moral dont la finalité est de protéger le caractère strictement personnel de l'œuvre<sup>38</sup>. Une vente d'œuvre consiste dans le transfert de la propriété matérielle de l'objet qui constitue l'œuvre. Elle n'entraîne pas pour autant la cession des droits d'exploitation sur l'œuvre au bénéfice de l'acheteur. Un artiste perçoit des "droits d'auteur" lorsqu'il cède des droits patrimoniaux sur la propriété immatérielle de ses œuvres (ex. : droits de reproduction d'un tableau).

---

<sup>36</sup> Le droit patrimonial est subdivisé en un droit de reproduction (possibilité de fixer les conditions de reproduction et leur circulation) et un droit de représentation (communication de l'œuvre selon un procédé quelconque).

<sup>37</sup> Le droit moral a quatre composantes : le droit de paternité, le respect de l'œuvre, la divulgation, le repentir.

<sup>38</sup> Le code de la propriété intellectuelle (CPI) regroupe notamment les textes législatifs et réglementaires relatifs aux droits d'auteur.

Le tableau ci-après (tableau 7) présente une synthèse de la constitution des droits d'auteur.

Tableau 6 : La composition des droits d'auteurs

Droits d'auteurs	
Droit patrimonial	Droit moral (art. L.121-1 du CPI)
<p><b>Droit de reproduction</b> (art. L. 122-3 du CPI) : il consiste dans la fixation matérielle de l'œuvre par tous procédés qui permettent de la communiquer au public de manière indirecte (ex : imprimerie, dessin, gravure, photographie, moulage et tout procédé des arts graphiques et plastiques, enregistrement mécanique, cinématographique ou magnétique...).</p>	<p><b>Droit de divulgation</b> : il permet à l'auteur de décider du moment et des conditions dans lesquelles il livre son œuvre au public</p>
<p><b>Droit de représentation</b> (art. L. 122-2 du CPI) : c'est l'acte de communiquer l'œuvre au public par un procédé quelconque (ex. : exécution publique, télédiffusion). L'autorisation de l'auteur doit être obtenue pour chaque procédé de reproduction et de représentation. L'auteur peut céder ses droits patrimoniaux. Ces droits sont indépendants de la propriété matérielle de l'œuvre.</p>	<p><b>Droit à la paternité</b> : il permet à l'auteur d'exiger la mention de son et de ses qualités sur tout mode de publication de son œuvre. L'auteur peut choisir l'anonymat ou l'usage d'un pseudonyme.</p>
<p><b>Droit de suite</b> (art. L.122-8 du CPI) : il s'agit du pourcentage versé aux artistes et à leurs ayants droit lors de chacune des reventes successives de leurs œuvres lorsque intervient en tant que vendeur, acheteur ou intermédiaire un professionnel du marché de l'art, dès lors que la vente de l'œuvre est effectuée sur le territoire français ou qu'elle est assujettie à la taxe sur la valeur ajoutée.</p> <p>Les œuvres donnant lieu au droit de suite sont les œuvres originales graphiques ou plastiques créées par l'auteur lui-même, si elles sont numérotées ou signées ou dûment autorisées d'une autre manière par l'auteur.</p>	<p><b>Droit au respect de l'œuvre</b> : il permet à l'auteur de s'opposer à toute modification de son œuvre.</p>
	<p><b>Droit de repentir ou de retrait</b> : il permet à l'auteur de faire cesser l'exploitation de son œuvre ou des droits cédés (à condition d'indemniser le co-contractant).</p>

Composantes

### 3.2.2.3. *La remise en question des droits d'auteur français et le système du copyright anglo-saxon*

- **La remise en question de la notion de droits d'auteur**

La notion de droits d'auteur est largement remise en question et soumise à l'évolution de la notion d'auteur, elle-même soumise à l'évolution des conditions de création. Paris (1999) note que la multiplication des intervenants dans la création d'œuvres et l'utilisation des nouvelles technologies renforcent le caractère conventionnel des droits.

Dans le domaine des arts plastiques particulièrement, les nouveaux types de création, privilégiant les concepts (art conceptuel) aux productions tangibles, se heurtent frontalement à la conception des droits d'auteur qui protègent uniquement une œuvre concrète et finie, et non, à l'inverse du droit des brevets, une idée. L'exemple célèbre de Klein, inventeur du monochrome, qui dû, pour protéger sa création, faire appel au dépôt de brevet et non aux droits d'auteur, illustre le propos : il déposa un brevet pour son invention IKB (International Klein Blue).

Par ailleurs, la multiplication des auteurs (dans le cas du cinéma, de la musique, du spectacle vivant, mais aussi des arts plastiques) engendre des conflits à l'enjeu double : l'un économique et l'autre symbolique. En effet, la question de la légitimité de l'acteur à rémunérer devient centrale dans ce type de processus de création par projet : doit-on rémunérer celui qui a l'idée, celui qui est le technicien et qui peut décider de l'apport créatif des divers protagonistes du projet ?

- **L'adoption du système de copyright anglo-saxon**

Dès lors, le système du copyright anglo-saxon comme autre solution par rapport aux droits d'auteur français reçoit de plus en plus d'avis favorables chez les divers protagonistes de l'art contemporain et des industries culturelles. A l'opposé de la notion de droit d'auteur, le fondement du système du copyright anglo-saxon est une vision utilitariste des droits de propriété qui les soumet à leur utilité sociale : la propriété tire sa légitimité de son efficacité économique. Le copyright ne reconnaît à l'auteur que des droits patrimoniaux et aucun droit moral : « *Le Copyright est accordé au premier chef, non pas au bénéfice de l'auteur, mais au bénéfice du public* » (House Report on The Copyright of 1909, n°2222, 60th Congress, 2<sup>nd</sup> Session cité par Edelman (2001 : 78) repris par Moureau et Sagot-Duvaurox, 2002 : 35).

Les différences de conceptions entre les droits d'auteur et le copyright traduisent l'opposition entre une économie culturelle dominée par une logique commerciale qui

régule les activités artistiques tirées par la demande et une logique française, poussée par l'offre où l'artiste a les moyens de s'opposer à une logique de marché qui pourrait aboutir à une transformation ou une dénaturaion de son œuvre. Ces moyens sont renforcés par le système de subventionnement public pour soutenir la création artistique et culturelle.

Un enjeu symbolique se pose également dans les différences de conception des deux systèmes. De très nombreuses études ont souligné la faiblesse des rémunérations dans les métiers artistiques et culturels et l'importance des rémunérations dites « psychologiques »<sup>39</sup> (Menger, 2002). Les droits d'auteur sont une façon de valoriser socialement l'individu en officialisant sa qualité d'auteur. Aussi, la reconnaissance des droits d'auteur porte une dimension symbolique si forte que les artistes n'hésitent pas à entamer des luttes acharnées et fréquentes pour leur défense.

La définition des droits d'auteur et leur circonscription ainsi que la définition de l'œuvre et de l'auteur sont le lieu de tensions entre logiques économique et artistique. Le développement des industries culturelles à dominante commerciale renforce les arguments des défenseurs du système du copyright au détriment du système en droit français (Moureau et Sagot-Duvaurox, 2002 : 47). En outre, l'évolution récente des moyens de production artistique, en favorisant la multiplication des auteurs potentiels, complexifie leur gestion et leur application, renforçant d'autant les inégalités de situation entre des artistes « *superstars* » et des artistes « *anonymes* » ou débutants.

### **3.2.3. Des inégalités de revenus inévitables et structurelles**

Toutes les études menées sur l'analyse des revenus des artistes, notamment dans le secteur des arts plastiques, insistent sur la faiblesse des revenus issus de l'activité artistique.

Les chiffres montrent une structure des revenus très inégalitaire. Les revenus artistiques moyens des affiliés à la Maison des Artistes atteignent près de 24 000 euros de bénéfices non commerciaux en 2009.

Au cours de la décennie passée, toutes les disciplines confondues, les revenus artistiques<sup>40</sup> ont augmenté de 7 % en médiane et de 3 % en moyenne (en euros constants). S'ils se sont effectivement élevés pour les graveurs, les plasticiens et les dessinateurs textiles, ils ont diminué pour les graphistes, illustrateurs et dessinateurs. Ces derniers œuvrent dans des disciplines qui se sont considérablement développées en dix ans, les effectifs des

---

<sup>39</sup> Cette question sera plus précisément abordée dans le point suivant (3.2.3.).

<sup>40</sup> Revenus d'auteurs de 1998 et 2008 perçus par les artistes auteurs affiliés en 1999 et 2009.



graphistes ayant plus que triplés, et ceux des illustrateurs et des dessinateurs s'étant élevés respectivement de plus de moitié.

Selon les données accessibles les plus récentes (Maison des Artistes, 2011), en 1988, seul un artiste affilié à la MDA sur cinq déclarait vivre de ses productions.

Les chiffres de salaires moyens recouvrent de très fortes disparités d'une discipline à l'autre : pour les activités artistiques des graphistes, illustrateurs et dessinateurs textiles, le revenu annuel moyen avoisine les 27 000 euros en 2009 alors que celui des sculpteurs et des graveurs est inférieur à 20 000 euros.

Au sein d'une même discipline, les revenus artistiques sont très variables d'un auteur à l'autre, une minorité percevant des revenus très élevés tandis que la majorité déclare des revenus assez bas : selon les disciplines, le revenu médian est de 30 % à 50 % inférieur au revenu moyen. Conformément à une caractéristique répandue parmi les professions artistiques, les revenus artistiques sont ainsi très concentrés : la moitié des auteurs cumulent 15 % des revenus, tandis que les 10 % d'artistes les mieux rémunérés en captent à eux seuls 43 %. Ce phénomène est à la fois très stable au cours des dix dernières années et caractéristique de toutes les disciplines plastiques et graphiques, dans des proportions variables.

Dès 1966, Baumol et Bowen faisaient apparaître la position médiocre des artistes dans la hiérarchie des professions, les fortes inégalités inter-individuelles dans les professions artistiques et les forts écarts des niveaux de gains entre les différentes professions artistiques. Le recours à la pluriactivité est déjà la règle pour permettre aux artistes de subvenir à leurs besoins. Throsby (1994, 1996) étudie le caractère paradoxal de la pluriactivité chez les artistes : l'artiste doit allouer son temps entre des activités artistiques et para-artistiques dont le contenu correspond à ses préférences, mais dont la rémunération espérée est basse, incertaine, d'un côté, et des activités routinières, peu ou pas du tout créatives, qui lui procurent un revenu plus sûr, de l'autre.

Malgré des inégalités et des revenus très faibles, de plus en plus d'artistes apparaissent sur le marché chaque année. Comment expliquer que des individus rationnels s'engagent malgré tout dans une voie non rémunératrice ? Si certains auteurs ont envisagé la non rationalité des artistes, s'appuyant et participant au renforcement du mythe de l'artiste romantique et maudit, les recherches actuelles en sociologie du travail artistique et en économie de la culture explorent d'autres explications : *« pour que le travail soit réalisé conformément à ce qui fait la qualité intrinsèque d'une réalisation artistique, il faut que la rémunération soit d'une autre espèce, psychique et non-monétaire, et que le revenu de*

*subsistance soit procuré par l'engagement dans d'autres activités supplémentaires, en marge du travail de vocation* » (Menger, 2010 : 219).

### **3.2.4. La valeur non monétaire**

Throsby explique l'acceptation de la sous-rémunération chronique des artistes par le fait que le travail artistique aurait une utilité en soi, ce qui limiterait la contrepartie monétaire attendue. L'artiste bénéficierait en fait d'une double rémunération (Throsby, 1999 ; Menger, 2010) : l'une de nature psychologique qu'il se verse à lui-même à travers la satisfaction qu'il retire de sa propre activité ; l'autre, que nous avons explicitée plus haut, de nature monétaire.

Cette situation particulière, observée dans les professions artistiques, peut être analysée à partir de la théorie dite des différences égalisatrices qui insiste sur le *shadow price* des agréments et désagréments d'un travail ou d'une profession (Rosen, 1986 cité par Menger, 2010 : 221). Le revenu procuré est une addition du revenu monétaire et d'un revenu non monétaire qui doit permettre d'égaliser les avantages nets des emplois.

Cependant, si les artistes ont un revenu psychologique, c'est bien en termes monétaires qu'ils doivent assumer leurs dépenses nécessaires. Il y a donc une contrainte de revenu monétaire au-dessous de laquelle ils ne doivent pas descendre, quel que soit leur revenu psychologique (Grefe, 2007 : 99).

Cette composante non-monétaire du revenu des artistes peut, selon certains observateurs, dériver vers un enchantement idéologique du travail artistique et vers le désenchantement des sociétés qui en contrarient le libre déploiement (Menger, 2010 : 221). Dans la mesure où les conditions de vie de la majorité des artistes sont relativement mauvaises, ils doivent trouver une justification par des préférences, des capacités et aptitudes. Les artistes semblent motivés exclusivement par des considérations extra-monétaires, ils acceptent de tout sacrifier à leur art et aux satisfactions non terrestres qu'il est censé leur procurer.

En fait, les sources de revenus non monétaires d'une part, et les justifications que les artistes sont prêts à imaginer pour accepter durablement leur condition médiocre d'autre part (sous consommation culturelle endémique, demande trop faible, demande façonnée et orientée par le marché vers un nombre d'œuvres limité), varient avec le niveau de réussite dans l'activité et avec la situation de l'artiste dans le cycle professionnel. Les jeunes artistes, acceptent plus longtemps des conditions de vie difficiles et des « jobs

alimentaires » que des artistes de 40 ou 45 ans, plus enclins à renoncer à leur activité et à se réorienter (Menger, 2010 ; Liot, 2004).

La question de la valeur obtenue par les artistes pose ainsi deux problèmes majeurs :

- l'appréciation n'est pas réalisée en termes absolus ;
- l'appréciation ne conduit pas à déterminer les qualités de l'artiste et les caractéristiques de ses œuvres à partir d'une échelle univoque de mesure et d'un ensemble stable de critères dépourvus d'ambiguïté (Menger, 2010 : 227).

Les professions artistiques sont, en effet, basées sur la différenciation illimitée des biens et des qualités des artistes et la compétition par l'originalité. Ainsi, *« la valeur des productions artistiques est déterminée à travers l'intensité de la demande immédiate qui les préfère, et à travers le flux inter-temporel de demandes qui s'établit sur le caractère durable de l'œuvre et sur l'interdépendance entre les œuvres produites par l'artiste tout au long de sa vie »* (Menger, 2010 : 227).

*« Or, l'incertitude prévaut dans l'appréciation des aptitudes des artistes et des œuvres à durer, dans la mesure où cette appréciation ne peut se faire directement, à l'aide d'outils de mesure. Aussi, la constitution de la valeur procède d'un ensemble d'avis d'experts, de critiques d'art amenés à classer et hiérarchiser des personnalités et des productions parfois incomparables. La valeur qu'un artiste est susceptible de produire est finalement l'objet d'un marché d'opinions expertes et elle alimente les réseaux d'échanges interindividuels par lesquels circulent informations et appréciations »* (Menger, 2010 : 228).

L'idée selon laquelle la valeur procéderait du « talent » tombe d'elle-même. Le talent attribué est une qualité différentielle, construite par des comparaisons dépourvues de repères externes absolus.

De cette incertitude naît la surproduction et l'excès de l'offre permettant aux producteurs de minimiser leurs risques. C'est la réponse à la gestion de l'incertitude. L'excès d'artistes et l'encouragement à l'entrée sur le marché du travail permettent, dans une organisation par projets, d'accroître la main-d'œuvre disponible dans un marché de l'emploi basé sur les relations contractuelles temporaires (c'est surtout le cas dans le spectacle vivant).

Le recours au « tournoi d'évaluation » (Rosenbaum, 1984 ; Menger, 2009, 2010) permet ensuite à certains candidats de durer en gagnant leurs joutes. Pour les jeunes artistes, la valeur de leur travail s'acquiert par une succession d'épreuves d'évaluations. Le maintien dépend des victoires remportées et de l'importance qu'ils attribuent à la gratification non

monétaire de leur activité, en comparaison des autres activités dans lesquelles ils auraient des chances de réussite.

« Saisie en coupe instantanée, la hiérarchie des réputations des artistes paraît exprimer des différences substantielles de qualité, telles qu'elles ont été révélées par une succession de comparaisons et de compétitions » (Menger, 2010 : 230). En plus de sélectionner les individus, les compétitions remportées permettent d'émettre un signal qui devient un levier particulièrement important dans le processus d'accumulation de la réputation (Rosenbaum, 1989). Les gratifications non monétaires perçues par les artistes leur procurent la possibilité et la volonté de se maintenir dans la profession, de construire leur réputation pour estimer la valeur monétaire de leurs productions.

Les gratifications non monétaires et la valeur symbolique peuvent aussi être analysées au regard de l'acte artistique lui-même. Les psycho-sociologues et psychologues ont abondamment étudié et commenté les processus de création artistique ces dernières années, en éclairant les mécanismes à l'œuvre et les conséquences pour les individus.

Selon Csikszentmihalyi (1991 ; Csikszentmihalyi et Hunter, 2003 ; Csikszentmihalyi, 2007), l'expérience optimale (*flow*) comporte huit caractéristiques majeures suivantes :

1. la tâche entreprise est réalisable mais constitue un défi et exige une aptitude particulière ;
2. la tâche exige une concentration profonde qui absorbe et canalise l'attention ;
3. cette concentration est rendue possible parce que l'activité a un but précis et bien compris ;
4. l'activité donne lieu à un feed-back immédiat car on sait quand le but est atteint, l'activité ayant un sens pour elle-même ;
5. l'individu agit en s'impliquant complètement mais sans vraiment ressentir l'effort comme quelque chose de douloureux. Il n'est plus conscient des soucis et des frustrations de la vie quotidienne ;
6. l'individu a le sentiment d'exercer un contrôle sur son action (et non pas d'être contrôlé par elle, comme dans le cas d'une dépendance, quelle qu'elle soit) ;
7. le souci de soi disparaît, mais paradoxalement, le sens de soi se trouve renforcé après cette « expérience » ;
8. le sens du temps est altéré, les heures deviennent des minutes et les minutes peuvent se prolonger en heures.

L'expérience optimale survient lorsque se forme une correspondance adéquate entre les exigences de la tâche et les capacités de l'individu. Elle apparaît entre l'anxiété et l'ennui, quand le défi correspond aux capacités de l'individu (Csikszentmihalyi, 2008 : 84).

Les études montrent qu'outre les sportifs, les artistes vivent cet état d'expérience optimale régulièrement, au cours de l'acte de création. Cette expérience contribue à renforcer ou à maintenir un état de bien-être, indépendant de gratifications matérielles ou symboliques, les gratifications étant purement physiologiques et psychiques. Cependant, il n'est pas besoin d'être artiste professionnel pour obtenir ces gratifications.

Ces recherches récentes éclairent en partie le mythe de l'artiste génial, possédé par son art, dans la mesure où l'état décrit par les psychologues peut s'apparenter à un état second, où l'individu peut sembler « hors de lui ». Ces travaux sont particulièrement mobilisés dans les recherches sur la créativité et il nous paraissait nécessaire de les évoquer, même si nous ne les développons pas en détail ici<sup>41</sup>.

L'obtention de valeur par les artistes et pour les artistes consiste en une valeur marchande et monétaire, sous la forme de revenus issus des droits d'auteurs sur les œuvres, de revenus perçus sur les ventes d'œuvres. On peut distinguer trois types de valeurs, l'une marchande, l'autre symbolique au travers de la reconnaissance sociale acquise par l'activité d'artiste, et une dernière que l'on peut qualifier de psychique, par le biais de gratifications psychologiques perçues dans la profession d'artiste. Enfin, on peut également évoquer une obtention de valeur nouvelle ou existante dans la pratique même de l'activité artistique qui procure à l'artiste un bien être psychique.

### **3.3. L'OBTENTION DE VALEUR POUR LA SOCIETE**

Depuis Aristote qui considérait que la musique avait des effets exceptionnels sur la formation du caractère, la valeur de l'art est fréquemment justifiée par sa dimension sociale. Outre la valeur que l'artiste perçoit de ses œuvres, son travail contribue à l'obtention d'une valeur nouvelle pour la société. Cette valeur obtenue par les artistes via leurs productions peut être perçue par la société au sens large, les acheteurs, les institutions publiques et acteurs économiques partenaires des artistes. Nous allons voir à présent

---

<sup>41</sup> Pour approfondir ce thème, voir : Csikszentmihalyi et Hunter (2003) ; Csikszentmihalyi et Bouffard (2007) et Csikszentmihalyi (2008).

quelles formes peut prendre cette obtention de valeur, encore une fois dans une acception monétaire d'une part, et non monétaire d'autre part.

### **3.3.2. La valeur marchande**

L'idée selon laquelle les arts peuvent contribuer au meilleur fonctionnement de l'économie, en améliorant les conditions de vie, ou en permettant de « ré-enchanter » les lieux de consommation, connaît plusieurs versions qui coexistent aujourd'hui. Les artistes apportent une valeur et y gagnent en légitimité, au prix d'une redéfinition de leur statut en devenant des travailleurs intellectuels (Grefe, 2007 : 157).

#### *3.3.2.1. L'art pour améliorer la qualité des produits et services*

Du mouvement des *Arts and Crafts*<sup>42</sup> au *Bauhaus*<sup>43</sup>, un certain nombre de mouvements artistiques ont affirmé la volonté d'améliorer les conditions de vie par l'introduction de la créativité artistique dans le quotidien. Les intrants culturels sont de plus en plus visibles dans les produits de consommation, qu'ils soient de consommation courante ou culturelle, de contenu ou sémiotiques. L'art devient un produit de consommation intermédiaire et fournit une valeur indirecte en améliorant un certain nombre de produits. L'émergence de la décoration et du design au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle ont permis de mobiliser les compétences artistiques au sein des productions économiques.

Le design a pour fonction d'harmoniser l'environnement humain, depuis la conception des objets usuels jusqu'à l'urbanisme. L'introduction difficile du design dans les écoles d'art montre à la fois une recherche d'intégration de cette activité dont la vocation est la mise en forme des objets produits industriellement, et la réticence à atténuer les frontières entre art, arts appliqués et pratiques. Les artistes reconnaissant aujourd'hui mieux les contraintes du marché, se placent potentiellement plus facilement au cœur de l'industrie. Des artistes dessinent pour l'industrie de la mode, du jouet ou encore du bijou (Grefe, 2007 : 188).

---

<sup>42</sup> Ce mouvement est né en Angleterre, à l'époque Victorienne (1837 à 1901). Institué par des architectes et des auteurs, ce mouvement entendait montrer que toute tentative de création était de valeur égale et qu'elle passait par l'amélioration systématique de son exécution (voir Cumming et Kaplan (1999) sur ce thème).

<sup>43</sup> Du nom de l'institut des arts et des métiers, fondé en 1919 à Weimar par Walter Gropius. Pour ce mouvement d'architectes, designers et plasticiens, il s'agissait d'élever l'artisan au même rang que l'artiste et d'établir un contact constant entre les artistes et les métiers manuels et les industries de l'Allemagne. Il convenait également de rendre tout travail productif plus riche en y apportant de la créativité. Ce mouvement est vu comme le précurseur du design contemporain (voir Humblet, 1980, sur ce thème).

### 3.3.2.2. *L'obtention de valeur par l'art dans une économie de la connaissance*

Dans une économie de la connaissance, le développement des industries culturelles a contribué à renforcer le rôle des artistes comme de nouveaux acteurs du développement économique. Le potentiel des artistes dans la production de biens de consommation culturelle est évident. On peut également le souligner dans la production de biens à caractère non culturel. En effet, Greffe (2007) rappelle que l'économie de la connaissance et l'économie globale, deux facettes de l'économie contemporaine, mettent la culture au centre des enjeux du développement économique.

Dans le cadre de l'économie de la connaissance, les biens intangibles et symboliques ont un rôle fondamental et permettent aux activités artistiques d'irriguer la créativité et de mettre à disposition des secteurs économiques des références sémiotiques, symboliques ou encore des références de formes et de couleurs.

Pour ce qui est de l'économie globale, elle ouvre des marchés plus étendus à des produits spécifiques : les consommateurs cherchant la différenciation en s'appropriant des signes et des valeurs portés par des produits spécifiques (Greffe, 2003 ; 2007).

La valeur symbolique des biens peut devenir déterminante : « *Les produits artistiques sont des produits dont la valeur esthétique est recherchée pour elle-même sans que cela ne se fasse au détriment de leur fonction utilitaire, là aussi avec le cas extrême de l'œuvre d'art, celle qui n'aurait plus d'autre valeur qu'esthétique ou sémiotique. La production de ces produits culturels doit doublement aux arts : les savoirs artistiques leur servent de références, et les savoir-faire artistiques de leviers de fabrication* » (Greffe, 2007 : 192)

### 3.3.2.3. *L'obtention de valeur par la stimulation des lieux de consommation*

Dans la continuité de cette idée et à la lumière des recherches menées notamment en marketing sensoriel et expérientiel, la contribution des arts, pour transformer et créer des lieux de consommation « ré-enchantés » et stimuler la consommation des individus peut-être également avancée. Si l'obtention de valeur nouvelle ou existante procurée par l'intervention des artistes travaillant sur les espaces de consommation, reste difficile à mesurer, elle n'en reste pas moins évidente. L'organisation d'expositions dans des galeries marchandes ou vitrines des centres commerciaux (exemple des Galeries Lafayette) devient un principe récurrent pour assurer la présence de l'art dans les espaces de consommation et stimuler les sens des consommateurs, en quête de nouveauté et d'expériences originales. Cette « créativité artistique diffuse » (Nicolas-Le Strat, 1998) marque l'instillation de l'art

et des productions des artistes dans de nombreux lieux de vie quotidienne et de consommation.

#### *3.3.2.4. L'art pour renforcer l'image des entreprises*

Le développement des actions de mécénat artistique et culturel initiées par les entreprises en France, en hausse depuis 2003<sup>44</sup>, procède de la recherche d'amélioration de l'image des entreprises et, au-delà, de la conservation et de la conquête de nouveaux marchés. Bien qu'indirect dans un premier temps, le soutien d'entreprises à des actions artistiques<sup>45</sup> contribue à singulariser les formes de communication institutionnelle et, en interne, auprès des salariés.

Du soutien ponctuel à des artistes, par l'achat d'œuvres, à la mise en place de véritables politiques culturelles d'entreprises menées par un service affecté ou une fondation, les actions de mécénat d'entreprise en faveur des arts ont longtemps été perçues comme proches des actions des princes de la Renaissance, d'autant que les plus grandes fondations sont issues de groupes industriels familiaux. S'il peut prendre la forme de partenariats commerciaux à visée purement publicitaire, le soutien aux artistes par les entreprises, via le mécénat, se trouve à la frontière entre l'obtention d'une valeur monétaire et d'une valeur non monétaire qui permet aux entreprises de donner un autre sens à leur action dans la société.

#### **3.3.3. Une valeur de type non marchand**

Dewey (1934) estimait que l'art était le moyen d'entrer dans une compréhension attentive des valeurs et des dynamismes des autres civilisations. Les contributions sociales et sociétales de l'art engendrent fréquemment des débats sur son instrumentalisation et passent par la dichotomie entre les arts dits populaires et les arts dits majeurs. Notre propos n'est pas ici de trancher sur cette question, mais plutôt de montrer comment les artistes apportent potentiellement, selon plusieurs axes et plusieurs formes d'expression ou courants artistiques, une valeur en direction de la société au sens large ainsi qu'une valeur

---

<sup>44</sup> Voir les chiffres de l'association pour le développement du mécénat industriel et commercial (ADMICAL) sur le site [www.admical.org](http://www.admical.org). Ces chiffres soulignent les progrès français en termes d'opérations de mécénat, depuis la loi d'août 2003, relative au mécénat et aux fondations, dite « Loi Aillagon ». Celle-ci améliore de façon substantielle les allègements fiscaux pour les entreprises et les particuliers soutenant des projets au titre du mécénat.

<sup>45</sup> Par le biais d'actions telles que des expositions dans les locaux ou l'organisation d'ateliers d'artistes ou encore l'accueil d'artistes en résidence pendant plusieurs mois au sein de l'entreprise.



sociale, par le biais d'intervention dans les milieux éducatifs, de santé ou encore carcéraux et de réinsertion par exemple.

### 3.3.3.1. *La notion de valeur sociale ou de valeur sociétale*

Nous avons exploré les travaux et débats actuels sur la définition de la valeur sociale telle qu'elle est envisagée dans le champ de l'Economie Solidaire et Sociale (ESS). Les auteurs s'accordent sur la difficulté et la subjectivité dans l'approche de cette notion. Certains renonçant même, parfois, à s'emparer du débat, considérant que la définition de l'utilité sociale est évolutive et qu'elle « *résulte des jugements de valeur sur lesquels des consensus sont établis à un moment et dans un contexte donnés. Bref, elle serait déterminée par le débat public et les arbitrages politiques éclairés si nécessaire par les points de vue multiples des chercheurs* » (Nogues, 2003).

Une des difficultés tient à la définition même des termes *social* et *sociétal*, souvent considérés et utilisés comme synonymes. A la suite de Berger-Douce (2007, 2009), notamment, nous retiendrons la distinction opérée dès 1983 par Martinet dans son ouvrage *Stratégie* (repris par Berger-Douce, 2009), puis en 1984 dans *Management stratégique : organisation et politique*. L'auteur y reconnaissait la stratégie de responsabilité sociale des entreprises, en pointant néanmoins l'ambiguïté du champ du social. Il distinguait déjà l'acception française limitée du « social » à l'environnement interne (salariés, syndicats) par rapport à l'approche américaine qui « *adopte le « grand angle » et cherche à embrasser les effets de l'activité de l'entreprise sur la société environnante* » (Martinet, 1984 : 68). Ainsi, la valeur « sociale » ferait référence à une valeur apportée aux salariés et parties prenantes internes de l'entreprise, tandis que la valeur « sociétale » concernerait la valeur générée pour les parties prenantes externes.

D'autres acceptions du terme « social » peuvent être relevées selon qu'il est associé à d'autres mots, notamment « utilité » ou « économie solidaire ». Dans son recensement des études et recherches sur la notion d'utilité sociale, Gadrey (2004) note que le flou et la prudence des chercheurs et experts sont la règle quand il s'agit d'en proposer une définition. Celle que l'auteur conçoit se rapporte spécifiquement à l'ESS : « *Est d'utilité sociale l'activité qui a pour résultat constatable et, en général, pour objectif explicite, au-delà d'autres objectifs éventuels de production de biens et de services destinés à des usagers individuels, de contribuer : à la réduction des inégalités économiques et sociales, y compris par l'affirmation de nouveaux droits, à la solidarité (nationale, internationale, ou locale : le lien social de proximité) et à la sociabilité, à l'amélioration des conditions*

*collectives du développement humain durable (dont font partie l'éducation, la santé, la culture, l'environnement, et la démocratie) ».*

Par à un détour historique, Boutillier (2009 : 119) revient sur les origines de l'entrepreneur social qui la mène à avancer que l'entrepreneur « social » développe « *une activité économique intrinsèquement liée à une démarche sociale (amélioration des conditions de travail et de vie des salariés, éducation des enfants de ces derniers, etc.)* ». Elle note également que « *l'entrepreneur social se définit d'abord par les objectifs qu'il se fixe : développer une action sociale qui répond aux besoins d'une population déterminée* », Boutillier, 2009 : 120).

Si le consensus sur une définition et des critères d'évaluation de la valeur sociale ou sociétale pose problème, il est aujourd'hui acquis qu'une valeur autre que marchande puisse exister et doive être prise en compte dans les recherches en économie et en gestion (en attestent les rapports des commissions Lipietz (2000) et Stiglitz (2009)). Ainsi, Paturel (2007) élargit la conception de la valeur aux activités non marchandes en amendant la grille de Bruyat (1993). Emin et Schieb-Bienfait (2009) notent que « *la crise que nous vivons rappelle très justement que la valeur ne se limite pas à la relation marché, et qu'il ne faut pas « réifier » ces régulations marchandes en les considérant comme des régulations de nature* ».

Gadrey (2004) propose une synthèse des critères au regard desquels l'utilité sociale est envisagée dans la littérature et les rapports de terrain auprès d'organismes de l'ESS selon :

- qu'ils se rapportent à une utilité sociale à composante économique ;
- qu'ils permettent de lutter contre l'exclusion et les inégalités ;
- qu'ils contribuent à l'innovation sociale, économique, institutionnelle ;
- qu'ils permettent de développer le lien social ou qu'ils participent d'une utilité sociale interne en référence avec le mode organisationnel.

Certains d'entre eux nous semblent pouvoir être utilisés dans le champ qui nous intéresse, à savoir la création artistique. En effet, nous avons vu, dans la section précédente, que certaines modalités d'activité des artistes s'intègrent dans le champ de l'ESS et qu'il est nécessaire d'élargir la conception de la valeur, au-delà des limites traditionnelles de son acception marchande et/ou financière.

### *3.3.3.2. La génération de valeur sociale ou sociétale par l'art et les artistes*

Sans prétendre à l'exhaustivité dans le cadre de ce travail, nous avançons que les contributions des arts et des artistes peuvent être valorisés à la fois socialement, selon l'approche retenue par Gadrey (2004) et les auteurs de l'économie sociale et solidaire (Boutillier, 2009), et aussi sociétalement, selon l'approche proposée par Martinet (1984). En effet, les contributions des artistes permettent de renforcer le lien social entre les individus tant au niveau externe et qu'interne dans les entreprises, notamment par des contributions en termes de valeurs éducatives, sociales ou politiques.

- L'enrichissement des pratiques éducatives par l'art passe par l'amélioration des environnements d'apprentissage, la diversification des méthodes d'apprentissage en favorisant les modes intuitifs et inductifs. Les arts offrent de nouveaux schémas, de nouvelles expériences d'apprentissages et la prise en compte des différentes personnalités cognitives et des diverses formes d'intelligences mises en évidence par Gardner (1999) notamment.
- De la même manière, l'effet bénéfique de pratiques artistiques dans le domaine de la santé, dans des situations diverses (post opération, traitement des maladies d'Alzheimer ou de Parkinson...) de réduction du stress ou de rééducation fonctionnelle de certaines fonctions psychomotrices, est aujourd'hui démontrée.
- Les contributions de l'art en matière sociale, notamment en tant que source d'adaptation des comportements des individus, sont une autre forme de valeur. En tant que levier d'intégration sociale, les pratiques culturelles et artistiques communes et partagées sont vues comme renforçant le lien social, notamment dans les environnements urbains. Si le développement du lien social dépend autant des conditions économiques d'existence des individus, les pratiques artistiques et culturelles partagées accompagnent cette cohésion.

L'exemple des friches culturelles, cité dans la section précédente, est souvent évoqué comme le moyen de susciter les effets sociaux attendus des arts. Les friches réhabilitent l'espace bâti, améliorent la qualité de vie en offrant de nouveaux services sur des territoires souvent déshérités et permettent aux groupes et communautés locales de reconstruire leurs identités, de s'inscrire dans une culture de création et de projet dont les retombées se feront sentir dans la totalité de la ville (Grefte, 2002). En mettant en présence une multitude d'acteurs autour d'un projet de réhabilitation d'un lieu chargé de mémoire collective, les friches (Belle de Mai à Marseille, par exemple), lieux d'initiatives associatives, permettent d'irriguer peu à peu le territoire urbain. Si les activités artistiques ne sont pas les seules à

offrir ce potentiel de mobilisation, elles ont souvent un rôle de levier en ce qu'elles véhiculent des symboles et des mécanismes de communication, à l'instar des activités sportives par exemple.

Bien qu'échappant parfois aux mesures, la valeur sociale de l'art est réelle et la contribution des artistes à obtenir de la valeur nouvelle ou existante en contribuant à l'éducation, à l'insertion et à la cohésion sociale des individus sur les territoires, nous semble indéniable.

### **Conclusion de la section 3**

La question de l'obtention de valeur nouvelle ou existante dans le domaine de l'art par les artistes, pour eux-mêmes ou pour la société, peut prendre diverses formes. Au niveau individuel, la valeur générée par la production des artistes se traduit par une rémunération monétaire sous forme de droits d'auteurs ou de vente d'œuvres et peut également procéder d'une rémunération psychique, trouvée dans l'acte même de création et dans les rétributions psychiques que les artistes entendent percevoir du fait de leur statut. Ces rémunérations psychiques sont nécessaires pour soutenir les inégalités et les faiblesses de revenus monétaires souvent observées dans les arts plastiques.

En termes de valeur apportée à la société, la contribution des artistes intervient directement ou indirectement dans l'amélioration des produits et services eux-mêmes, dans la transformation des lieux de consommation ou encore dans l'amélioration de l'image des entreprises.

Dans une perspective moins utilitariste, la valeur sociale générée par les artistes s'exprime en termes d'amélioration du lien social, de contribution à l'enrichissement éducatif et du développement des territoires et prend ainsi une dimension sociétale certaine.

Pour cerner d'une manière la plus large possible la notion de valeur obtenue par les artistes, il est nécessaire de l'élargir à des dimensions autres que marchandes, même si la confusion des valeurs économiques et esthétiques, selon les termes de Becker (1994), reste prégnante dans le domaine des arts et contribue à rendre complexe l'évocation de ce thème.

## SECTION 4 – L'ACTIVITE ARTISTIQUE AU REGARD DES APPROCHES DE L'ENTREPRENEURIAT

---

Après avoir présenté les modalités légales d'exercice de l'activité des artistes plasticiens et des contextes dans lesquelles ces activités s'exercent en France, il convient à présent de voir dans quelle mesure elles peuvent être considérées comme entrepreneuriales. Avant de confronter l'activité des artistes aux paradigmes actuellement en présence dans le champ de l'entrepreneuriat (4.2), nous proposons de relever les spécificités régulièrement dévolues, tant par les sociologues que par les économistes ou les gestionnaires anglo-saxons, à l'activité de l'artiste qui se lance dans une carrière d'indépendant (4.1.). Ensuite, nous évoquerons l'émergence d'un courant anglo-saxon en sciences de gestion spécifiquement dédié à l'entrepreneuriat artistique (4.3). Enfin, nous présenterons quelques cas d'artistes entrepreneurs rencontrés au cours de notre recherche pour exposer leur trajectoire entrepreneuriale (4.4).

### 4.1. L'ENTREPRENEURIAT DES ARTISTES : QUELLES SPECIFICITES ?

#### 4.1.1. *Un intérêt récent pour l'artiste entrepreneur*

L'intérêt pour l'artiste entrepreneur émerge depuis le début des années 90, tant chez les européens que chez les anglo-saxons. Ceci intervient dans un contexte où les évolutions des politiques culturelles (*cultural policies*) dans les pays développés amènent les organisations culturelles et leurs leaders à adopter des comportements entrepreneuriaux, à créer et pérenniser leurs structures, en faisant appel à une adaptation comportementale et stratégique dans la vision de leur activité (Renschler, 2002).

En Europe, ce thème émerge depuis quelques années pour les mêmes raisons (Konrad, 2005). Les auteurs justifient leur intérêt pour ce champ par la baisse drastique des financements publics en faveur du secteur artistique et la nécessité pour les acteurs culturels d'entreprendre pour exister et survivre. En France, plusieurs disciplines se sont intéressées à la question de l'entrepreneuriat artistique et culturel. C'est par le biais de l'analyse de l'activité artistique et de l'artiste en tant que travailleur que les sociologues (Becker, 1982 ; Menger, 1998, 2003, 2005 ; Chiapello, 1998 ; Nicolas Le Strat, 1998) se sont les premiers focalisés sur ce questionnement. Les économistes (Bureau, 2001 ; Greffe,

2002) abordent cette thématique à la recherche d'une nouvelle définition de l'activité salariée et pour tenter de trouver, notamment, des solutions de substitution au régime particulier de l'intermittence<sup>46</sup> dont la faillite est annoncée depuis plusieurs années.

Si les gestionnaires anglo-saxons prennent en compte l'entrepreneuriat des artistes de manière appuyée depuis quelque temps, la recherche francophone en sciences de gestion et, plus particulièrement, en entrepreneuriat commence tout juste à l'évoquer, au détour de quelques conclusions d'articles sur l'évolution de l'entrepreneuriat et des pistes de recherche futures. Lecoutre et Lièvre (1999) ont, par exemple, proposé une typologie des modalités de création d'organisations culturelles, mais leurs travaux n'ont pas été poursuivis. Les recherches sur l'artisanat d'art (Loup, 2002, 2003) sont également investies, même si elles se focalisent essentiellement sur l'angle artisanat, plutôt que sur l'angle artistique. Enfin, nous pouvons évoquer les travaux de Lepers (2005), présentés au CIFEPME, qui placent les activités des compagnies de théâtre subventionnées dans un contexte entrepreneurial, proposant pour la première fois un rapprochement des deux termes dans un contexte académique francophone.

Nous avons relevé, dans des articles plus ou moins récents, une incitation à explorer ce type d'entrepreneuriat afin d'en découvrir une nouvelle forme, potentiellement porteuse de perspectives de réflexions. Marchesnay (2000 :115) évoque les activités artistiques et sportives en concluant que *« de nouveaux types d'entrepreneurs se mettent en place, qui préfigurent dans une large mesure les activités d'un futur proche, postmoderne. Une attention accrue devrait leur être accordée dans les recherches en entrepreneuriat »*. Hernandez (2006) introduit un article sur les transformations de l'entrepreneur et du salariat, en reprenant les travaux de Menger qui évoque l'artiste comme *« une incarnation possible du travailleur du futur »*.

---

<sup>46</sup> Le régime de l'intermittence désigne le régime d'indemnité des salariés du spectacle, notamment, qui travaillent par intermittence, en fonction des périodes d'activité (souvent par projet) et alternent périodes de travail et périodes de chômage. Le fait d'être intermittent du spectacle ouvre des droits spécifiques concernant les indemnités chômage versées entre les périodes travaillées, spécifiées aux annexes 8 et 10 de l'Assurance chômage. Sur l'intermittence, voir par exemple : CHHUM, F. (2004), *L'Intermittent du spectacle, les nouvelles règles après la réforme de 2003*. Paris : Litec, 150p ; NICOLAS-LE STRAT, P. (2005), *L'expérience de l'intermittence dans les champs de l'art, du social et de la recherche*. Paris : L'Harmattan, 136p ; MENER, P-M. (2011), *Les intermittents du spectacle. Sociologie du travail flexible*. Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, 402p.

#### ***4.1.2. Les principales spécificités de l'activité artistique comme prémices d'une activité entrepreneuriale***

##### *4.1.2.1. La multiactivité et les formes flexibles de l'activité artistique : l'artiste « entrepreneur de lui-même »*

L'auto-emploi, l'activité en free-lance et les diverses formes atypiques de travail (intermittence, temps partiel, multi-salariat) constituent les formes dominantes d'organisation du travail dans les arts (Menger, 2002 ; Bureau et Shapiro, 2009). Les arts apparaissent comme un secteur d'expérimentation des formes de flexibilité de l'emploi qui se répandent dans tous les secteurs, alors que le CDI à temps plein, modèle de référence du travail salarié, concerne aujourd'hui une proportion décroissante d'actifs (56% en France contre 72% au début des années 1970)<sup>47</sup>. Face à la diversification du salariat, le travail indépendant se décline en catégories multiples lorsque sont mises en jeu les nombreuses combinaisons possibles du droit du travail, du droit de la protection sociale, du droit fiscal et du droit commercial. Le travail indépendant semble avoir pris une place prépondérante par l'assimilation de certaines professions indépendantes à des activités salariées (journalistes, artistes, mandataires commerciaux, dirigeants d'entreprises) (Menger, 2002).

Pour un grand nombre d'artistes, la diversification des activités est une nécessité économique. Les inégalités étant très fortes, comme nous l'avons vu dans la section précédente, la majorité des artistes doit accomplir une variété de travaux et d'activités pour atteindre un niveau de vie correct (Bureau et Shapiro, 2009). La pluriactivité des artistes peut, paradoxalement, être également choisie. La pratique et la valorisation de la pluriactivité sont parties intégrantes de l'identité professionnelle de l'artiste comme participatives du maintien de la compétence, de la légitimité professionnelle et de la construction de sa réputation (Menger, 2002 ; Heinich, 2005 ; de Verdalle, 2009). Ainsi, les artistes sont appelés à se comporter en « entrepreneur de leur propre carrière », en « *portfolio worker* », selon la formule anglo-saxonne de Handy (1989). Pour Menger (2002 : 80), cette injonction de la gestion d'un portefeuille d'activités structure véritablement le fonctionnement et les marchés des professions artistiques et créatives quel que soit le niveau de réussite.

---

<sup>47</sup> Voir Jean-Michel BELGORGEY et Annie FOUQUET (sous la dir.de), *Minima sociaux, revenus d'activité, précarité*. Paris : La Documentation Française et Olivier MARCHAND (2000), *Plein emploi, l'improbable retour*. Paris : Gallimard. Cités par MENER (2002 : 71).

Ainsi, certains auteurs voient l'entrée de l'artiste en « régime entrepreneurial » (Borja et Sofio, 2009) en ce que les artistes assument aujourd'hui tout à fait de savoir faire de l'art commercial, pour pouvoir se permettre de faire de l'art pour l'art. Un artiste qui souhaite vivre de son art doit s'impliquer dans une démarche de multiplication de ses activités et apprendre à gérer une carrière.

#### 4.1.2.2. L'activité artistique fondée sur une activité en réseau

Une autre caractéristique particulière de l'activité artistique concerne le fonctionnement en réseaux. A la suite de Becker (1982 [1988]) qui a défini l'activité artistique comme un entrecroisement de différents « *mondes de l'art* », le corpus théorique des réseaux sociaux est particulièrement mobilisé par les sociologues de l'activité artistique.

Selon Greffe (2002), les artistes raisonnent de plus en plus selon une logique de milieux ou de réseaux, plutôt qu'en termes de référence artistique. L'activité des artistes est déterminée par leurs activités de réseaux et le paradigme de l'activité prend le pas sur le paradigme de l'œuvre. La reconnaissance de l'artiste se fait autant par son rôle de producteur et par son activité que par son rôle de créateur et son œuvre : « *L'activité artistique associant des ensembles d'acteurs, de pratiques et de références, l'analogie avec la notion de réseau s'impose. Le savoir de l'artiste étant mobilisé dans des réseaux de connaissances, l'artiste innove par le couplage ou l'association de son savoir à d'autres savoirs plutôt que dans son isolement ou sa démarcation vis-à-vis des autres membres du réseau* » (Greffe, 2002 :110-111).

Le talent de l'artiste constitue une ressource spécifique et non substituable dont l'artiste garde la maîtrise en devenant entrepreneur de son propre talent dans le cadre de très petites entreprises, mais qui est un construit des mondes de l'art (Becker, 1982 [1988] : 91).

Pascal Nicolas-Le Strat (1998) insiste lui aussi sur l'importance des « devenir-réseaux » qui structurent les mondes de l'art. La formation professionnelle des jeunes créateurs participe à l'identification et à l'insertion dans ces réseaux nécessaires à la socialisation professionnelle. Nicolas-Le Strat identifie plusieurs types de réseaux qui sont :

- les réseaux de financement ;
- les réseaux de diffusion de l'œuvre ;
- les réseaux de coopération entre les professionnels.



Selon Mc Carthy et Torres (2005), le secteur culturel est un champ d'investigation extrêmement riche pour explorer les dimensions des théories des réseaux. Même si cette théorie a été peu mobilisée en dehors des champs marchands et, notamment, dans le champ des activités culturelles (Cova, Mazet, Salle, 1998), cette approche paraît essentielle dans l'analyse du secteur. En effet, de nombreux auteurs soulignent l'importance des réseaux dans le champ culturel. De plus, la dépendance vis-à-vis des ressources à laquelle sont confrontées les organisations artistiques et culturelles, confirme l'importance des réseaux dans ce secteur.

Dans la typologie des réseaux, les activités culturelles semblent relever des réseaux « dynamiques ». Les artistes développent des liens sociaux et réputationnels qui les portent de projet en projet, permettant ainsi le déclenchement d'un réseau latent rapide en cas de besoin (Mc Carthy et Torres, 2005). Les auteurs ont déterminé les dimensions principales des réseaux encastres dans le secteur culturel que nous résumons dans le tableau suivant :

Tableau 7 : Dimensions des réseaux observés dans le secteur culturel

Caractéristiques	Observées dans le secteur culturel
<b>Objectifs</b>	Générer des idées créatives et accomplir des projets d'une manière professionnelle et efficiente en termes de coûts.
<b>Flux de ressources</b>	Essentiellement intangible.
<b>Spécialisation</b>	Haut degré de spécialisation du travail. Membres issus de disciplines du management, artistiques ou de l'enseignement.
<b>Redondance</b>	Peu de redondance, chaque membre détient une compétence spécifique.
<b>Flexibilité et accès au réseau</b>	Hautement flexible. Réseau fermé.
<b>Distribution du pouvoir</b>	Asymétrique. Des « gardiens » contrôlent les entrées et la qualité des membres, connectent les membres non connectés.
<b>Mécanismes de gouvernance</b>	Basé sur des mécanismes sociaux. Autorégulation, évaluation par les pairs, évaluation par des experts, grande importance de la confiance.
<b>Interdépendances</b>	Hautes. Attitudes de réciprocité.
<b>Durée/stabilité</b>	Hautes et basses. Dynamique les partenariats existent pour des projets identifiés. Durable : les partenariats peuvent être rompus et renouvelés de nombreuses fois.
<b>Légitimité</b>	Pragmatique.

Source : Adapté de Mc Carthy et Torres (2005 : 173)

Le réseau est inhérent à l'activité, quelle que soit la discipline artistique, car c'est le fonctionnement même de l'activité qui alimente le processus d'entrée en réseau. La préoccupation des artistes n'est pas de s'insérer dans des réseaux stratégiques, comme si les réseaux préexistaient à l'activité, mais d'enclencher des processus-réseaux à partir de leur propre activité (Nicolas-Le Strat, 1998 : 114-117) afin de gagner en visibilité, en notoriété et d'étendre leur activité par l'extension de leur réseau. Nicolas-Le Strat (1998 : 115) précise que *« le réseau ne se postule pas, il se manifeste. On ne s'y intègre donc pas mais on contribue à sa manifestation, par le jeu de la coopération et de l'échange »*.

Pour Becker (1982 [1988]), le réseau est également constitutif de l'activité artistique. L'auteur postule que toute œuvre d'art est une œuvre collective. L'artiste se trouve au centre d'un réseau de coopération dont tous les acteurs accomplissent un travail indispensable à l'aboutissement de l'œuvre. Ces chaînes de coopérations constituent les mondes de l'art qui s'interconnectent et évoluent en interdépendance. Pour Becker (1982 [1988] : 59), *« les artistes forment dans un monde de l'art un sous-groupe de participants qui, de l'avis général, possèdent un don particulier, apportent par conséquent une contribution indispensable et irremplaçable et, par-là, font de l'œuvre commune une œuvre d'art »*.

Intégrer un monde de l'art propre à sa discipline et opérer des coopérations renouvelées et fréquentes avec les différents membres de ce monde devient une activité primordiale pour un artiste dans la mesure où *« les mondes de l'art s'appliquent invariablement à déterminer ce qui est de l'art et de ce qui ne l'est pas, ce qui est leur art et ce qui ne l'est pas, qui est artiste et qui ne l'est pas »* (Becker, 1982 [1988] : 60).

Connaître et être reconnu des mondes de l'art sous-entend un accès et une maîtrise accrue de l'information. Pour Moulin (1983) et Nicolas-Le Strat (1998), la détention de l'information est un critère déterminant de la professionnalisation d'un artiste. D'une part, plus grande est la capacité de l'artiste à maîtriser de l'information pertinente par rapport à son travail, plus il sera capable de renforcer sa visibilité auprès des instances de légitimation et des financeurs, et meilleure sera sa position. Sa professionnalisation est étroitement liée à la lisibilité sociale de son travail. D'autre part, la détention de l'information conditionne son activité. Dans un secteur diffus et concurrentiel tel que le secteur des arts plastiques, saisir l'information au moment opportun permet de bénéficier d'un avantage non négligeable (Nicolas-Le Strat, 1998). Ainsi, l'influence décisive des réseaux d'information vient compenser l'absence de système formel de régulation de la profession. Le mode de fonctionnement en réseau est donc inhérent à l'activité de l'artiste

qui entend développer sa production et accéder à une reconnaissance et une notoriété lui permettant d'espérer vivre de son art.

#### *4.1.2.3. La démarcation nécessairement rompue entre vie et travail pour réussir à développer les réseaux*

L'accumulation et la mise à jour des informations ainsi que la divulgation régulière d'informations sur son propre travail passe par la fréquentation de lieux de socialisation tels que les expositions, les événements, les vernissages, etc. L'actualisation des réseaux est nécessairement permanente et nécessite un investissement en temps qui ne se réduit jamais. Or, pour Moulier-Boutang (repris par Nicolas-Le Strat, 1998), l'activité n'est viable socialement et personnellement que lorsqu'elle se réalise à l'échelle de la vie dans son ensemble, que les relations personnelles côtoient les relations de travail, qu'à partir du moment où la sociabilité de vie se calque sur la sociabilité de travail. Aussi, la démarcation des sphères professionnelles et personnelles sont rarement délimitées. L'assimilation de l'activité à la vie peut constituer la forme idéale de travail non aliénant, mais elle peut s'avérer particulièrement violente lorsque la pression financière reste forte. La résolution nécessaire de la contrainte financière participe ainsi de l'ingéniosité dans l'hybridation des activités chez les artistes.

Par ailleurs, le travail de création se nourrit fortement des expériences personnelles des artistes qui s'exposent émotionnellement de manière accrue lorsqu'ils confrontent des expériences traduites artistiquement devant un public. L'exposition émotionnelle et l'engagement total dans l'activité professionnelle semblent inhérents à l'activité artistique.

#### *4.1.2.4. Des motivations autres que financières au cœur de l'activité de l'artiste.*

Une autre spécificité de l'activité professionnelle des artistes que nous avons relevée chez les auteurs concerne leurs motivations et soulève l'importance des valeurs et des croyances, hors de toute considération financière. Le secteur des activités artistiques et culturelles est, en effet, basé sur les « biens symboliques » où la valeur est essentiellement dépendante du spectateur/consommateur qui trouve une valeur dans la signification des biens culturels. Ainsi, la valeur de l'œuvre repose sur la perception des spectateurs autant que sur le contenu du bien culturel lui-même qui peut ne pas se traduire par un retour commercialement valorisé. Les performances des entreprises artistiques et culturelles reposent rarement uniquement sur des considérations financières. Les développements de

la section précédente sur la question de la valeur des biens et services produits par les artistes, nous amènent à développer le positionnement défendu par plusieurs auteurs de l'appartenance de l'entrepreneuriat artistique et culturel, et particulièrement de celui des artistes plasticiens, au champ de l'économie sociale et solidaire.

#### *4.1.2.5. Une intégration dans le champ de l'économie sociale et solidaire*

Outre une conception commune de la valeur qui peut être étendue à des considérations sociales et non uniquement financières (voir section 3), le mode d'organisation de leurs activités par les artistes plasticiens présentent des similitudes avec celui des structures de l'économie sociale et solidaire. Une grande partie des activités des artistes, particulièrement en période d'émergence professionnelle, appartiennent à ce champ singulier de l'entrepreneuriat.

L'organisation en association a souvent été un point de départ pour la création de lieux d'exposition qui se sont professionnalisés et sont devenus progressivement des galeries d'art privées (Liot, 2004 ; 2009). La structuration du secteur des arts plastiques s'articule selon cette hybridation des logiques économiques : au-delà du secteur public se composant essentiellement de musées et d'écoles d'art et d'un secteur lucratif composé particulièrement de galeries d'art, le secteur des arts plastiques se structure autour d'un secteur associatif institutionnel et d'un secteur associatif indépendant (Avisé, 2007)<sup>48</sup>.

De nombreux artistes rejettent le terme d'entrepreneur ou d'entrepreneuriat dans la mesure où ils renvoient à des notions de rentabilité ou de profit (Chiapello, 1998). Cependant, l'approche d'un entrepreneuriat social et solidaire reçoit une acceptation généralisée<sup>49</sup>. En effet, plusieurs auteurs classent les activités artistiques et culturelles dans le champ de l'économie sociale et solidaire (Bureau, 2001 ; Gianfaldoni, 2002 ; Boncler et Rispal, 2004 ; Rousseau, 2007). Si l'on examine les fondements et singularités de ce champ nouvellement entrepris par les chercheurs en entrepreneuriat (Paturel, 2004a), il semble effectivement clair que certains projets relevant du secteur culturel s'y intègrent indéniablement. C'est le cas des collectifs d'artistes plasticiens notamment.

---

<sup>48</sup> Selon un rapport établi en collaboration avec la Fédération des Réseaux et Association des Artistes Plasticiens (FRAAP) et l'Organisation pour les Projets Alternatifs d'Entreprises (OPALE) en septembre 2007.

<sup>49</sup> Nous en avons fait l'expérience en présentant notre projet de recherche aux personnes de l'échantillon choisies : l'adhésion était générale dès lors que nous évoquions les termes « entrepreneuriat solidaire et social ».

Certaines dimensions caractéristiques du phénomène de l'entrepreneuriat en milieu solidaire et social ont été posées par Boncler et Rispal (2004). Ces auteurs proposent une représentation du phénomène organisée autour de trois pôles : les porteurs de projet, les parties prenantes et l'organisation impulsée.

Les caractéristiques retenues sont les suivantes :

- les entrepreneurs revendiquent la primauté de la dimension sociale : les objectifs recherchés et les résultats souhaités relèvent d'une plus-value sociale (versus un profit financier) et d'un intérêt ;
- l'apprentissage entrepreneurial est de type collectif : la notion de réseau est renforcée pour mener à bien le projet en ayant recours à un nombre important de parties prenantes, même si le projet est initié par un seul individu qui endosse le statut d'entrepreneur ;
- les motivations premières des entrepreneurs de l'économie solidaire et sociale relèvent de quatre ordres (Gouil, 1999) avec les motivations liées à la compassion, et à la sensibilité, celles humanistes où la dignité et l'autonomisation des personnes est mise en avant, celle d'ordre plus politique ayant trait à la vision même de la société, et, enfin, celles dues aux compétences relationnelles des porteurs de projets ;
- la nature des projets s'attache à répondre à des attentes locales correspondant à des micro besoins dont le positionnement devient vite ambigu : la production, la clientèle et le marché des structures de l'économie sociale et solidaire les rapprochent d'un fonctionnement public, mais elles peuvent exercer leurs activités sur des segments du secteur marchand ;
- la structure d'émergence du projet relève d'une organisation hybride en termes d'origine des ressources à la fois marchandes (prix payé par les utilisateurs), non marchandes (subventions publiques) et non monétaires (recours au bénévolat).

Par l'hybridation de leurs ressources et le caractère pluriel de leurs activités, ces associations s'intègrent dans le champ de l'économie sociale et solidaire.

Nous verrons, dans les prochaines sections, que les projets de création de structure des étudiants dont nous avons étudié les intentions entrepreneuriales s'insèrent, en effet, quasiment exclusivement, dans ce type d'organisation.

Les auteurs s'accordent aujourd'hui sur la réalité des entrepreneurs de l'économie sociale et solidaire, même si les débats restent nombreux concernant tant la terminologie que les

délimitations de cet « univers entrepreneurial » (Emin et Schieb-Bienfait, 2009 : 7). Par ailleurs, « *l'entrepreneuriat ne touche pas uniquement les entreprises, mais tous les types d'organisations qui répondent à un besoin de la société, qu'il soit solvable ou non. L'entrepreneuriat n'est donc pas lié à l'idée de recherche du profit : il peut aussi intervenir dans le domaine public ou dans le domaine de l'économie solidaire, du développement durable, de la culture, de l'art, par le biais d'organisations à but non lucratif et caritatif* » (Paturel, 2007 : 31).

L'émergence récente de tentatives de la communauté académique, principalement issue de la sociologie et de l'économie pour considérer l'activité professionnelle au regard de dimensions entrepreneuriales, a permis la mise en lumière de certaines particularités des activités artistiques, considérées parfois, comme des spécificités de ce champ.

Le tableau ci-après propose une synthèse des travaux recensés depuis quelques années sur les spécificités de l'activité artistique.

Tableau 8: Les spécificités de l'activité de l'artiste

Dimensions de l'activité	Auteurs	Contributions
<b>Organisation en réseaux</b>	Becker (1982) ; Moulin (1983) ; Nicolas-Le Strat (1998) ; Menger (2001) ; Liot (2004) ; Greffe (2003) ; McCarthy et Torres (2005).	Naissance et fonctionnement des réseaux artistiques. Les réseaux légitimant la valeur et la réputation des artistes.
<b>Démarcation vie personnelle / vie professionnelle</b>	Nicolas-LeStrat (1998) ; Rich et Roberts (2007).	Pas de démarcation entre vie privée et vie professionnelle dans les activités artistiques.
<b>Modes de financement</b>	Lepers (2005).	Hybridation des financements des projets artistiques et des revenus des artistes. L'association public-privé devient la règle dans les financements de projets.
<b>Dissémination de la vie artistique et créative</b>	Nicolas-Le Strat (1998) ; Michaud (2003).	La dimension créatrice et artistique se diffuse dans tous les secteurs de la vie économique classique et sociale.
<b>Evaluation financière de l'activité et des projets</b>	Nicolas-Le Strat (1999) ; Lecoutre et Lièvre, (1999) ; Menger (2001) ; Greffe (2002).	La réussite n'est pas forcément financière ou médiatique. La qualité et l'innovation artistique ne peuvent être appréciées en termes de retour sur investissement à court terme.
<b>Logique et motivation</b>	Rich et Roberts (2007) ; Linqvist (2010).	Un projet artistique est avant tout lancé pour créer, non pour sortir du chômage ou gagner de l'argent.
<b>Mobilité</b>	Shapiro (2009)	La mobilité géographique est une condition nécessaire pour atteindre une notoriété, une rémunération plus juste.
<b>Structure de travail</b>	Menger (2001, 2005, 2010) ; Shapiro (2009) ; Perrenoud (2009).	Multiactivité et flexibilité des créateurs qui, dans la grande majorité, passent par plusieurs statuts et pratiquent la multiactivité.

#### **4.2. L'ACTIVITE DES ARTISTES A L'EPREUVE DES DIFFERENTES APPROCHES DE L'ENTREPRENEURIAT**

Afin de continuer d'observer l'activité des artistes en tant qu'activité potentiellement entrepreneuriale, cette partie a pour objet de la confronter aux huit approches paradigmatiques proposées par Paturel (2007) et de voir ainsi dans quelle mesure l'activité d'un artiste plasticien peut être qualifiée d'entrepreneuriale, compte tenu notamment, des spécificités que nous avons évoquées dans le point précédent.

##### ***4.2.1. L'approche par les traits et l'approche par les faits***

L'approche par les traits de la personnalité et les caractéristiques psychologiques de l'entrepreneur supposent que les entrepreneurs disposeraient de traits de personnalité particuliers les prédisposant, d'une part, à la création d'entreprise et les distinguant, d'autre part, des non entrepreneurs. Ce courant de recherche a largement montré ses limites dans la mesure où aucune étude n'a pu prouver que les entrepreneurs disposent de caractéristiques uniques. Par ailleurs, il existerait plus de différences entre les entrepreneurs qu'entre les entrepreneurs et les non entrepreneurs (Brockhaus, 1982 ; Gasse, 1982 ; Gartner, 1985). De la même façon que personne n'est programmé à la naissance pour devenir entrepreneur, une approche par les traits ou les caractéristiques personnelles échoue à expliquer la réussite d'un artiste. Si la conjonction de prédispositions et d'éléments d'environnement de proximité favorables au développement d'un parcours peuvent expliquer une partie des trajectoires d'artistes, force est de constater que l'on devient artiste. Les reconstitutions des biographies d'artistes mythiques ont été, comme dans le cas des entrepreneurs, réalisées a posteriori, sur des artistes ayant réussi.

Par opposition à l'approche par les traits, l'approche par les faits tend à se focaliser sur les actions de l'entrepreneur et d'identifier lors de l'émergence entrepreneuriale les actions menant à la réussite de l'entrepreneur. Encore une fois, cette approche se réduit à étudier les expériences réussies et ne prend pas en compte les échecs, dont le taux reste pourtant très élevé. Répondre à la question « que fait l'entrepreneur » n'est pas suffisant pour cerner le phénomène entrepreneurial. De la même manière, il n'existe pas de parcours universel de réussite pour un artiste (Nicolas-Le Strat, 1998). Ces approches ont montré leurs limites et nous semblent peu pertinentes pour cerner l'entrepreneuriat des artistes.



#### **4.2.2. L'approche par l'impulsion d'une organisation**

Ce paradigme reçoit plusieurs acceptions sensiblement différentes selon les auteurs qui l'emploient en fonction du sens qu'ils prêtent aux termes « création » et « organisation ». Entendue comme le résultat de l'action d'organiser, l'organisation est alors le groupement ou l'entité résultant d'une structuration impulsée par l'entrepreneur. La vision de l'entrepreneuriat comme phénomène complexe où l'entrepreneur impulse un type d'organisation est retenue par Verstraete (2003 : 13) : « *Dans notre thèse, l'entrepreneuriat est vu comme un phénomène conduisant à la création d'une organisation impulsée par un ou plusieurs individus s'étant associés pour l'occasion* » ou encore : « *l'entrepreneuriat est vu comme un phénomène complexe et comme un type particulier d'organisation impulsé par un entrepreneur qui agit pour tenter de concrétiser au sein de la structure dans laquelle il baigne, la vision qu'il se fait de cette organisation. Il s'efforce de la rendre conforme à la représentation qu'il s'en fait* » (Verstraete, 2000 : 19).

Chez Gartner (1985, 1990), pionner de ce courant, la conception de l'organisation a évolué depuis que l'auteur a pointé en 1985 la nécessité de prendre en compte l'aspect multidimensionnel dans l'étude de la création d'entreprise. Son modèle place l'organisation (en tant qu'entité) comme un des pôles interactifs dans la création d'une nouvelle entreprise. En 1995, l'auteur développe et revoit sensiblement sa vision de l'organisation où le cœur de la réflexion devient l'émergence de l'organisation qui peut précéder l'entité. L'organisation devient le processus, entendu ici comme l'action d'organiser. Bygrave et Hofer (1991) évoquent également la nécessité de s'organiser pour exploiter une opportunité d'affaires (qui représente le fondement de l'entrepreneuriat - nous verrons cette approche plus loin -), l'organisation prenant pour eux le sens d'une entité en tant que résultat.

Si des variantes émergent selon les auteurs adeptes de la création d'organisation, ils fondent tous la singularité du domaine de l'entrepreneuriat sur la nécessaire considération de l'interaction entre l'entrepreneur et l'organisation créée, impulsée.

Si cette approche a l'avantage de considérer plus avant le caractère processuel de l'entrepreneuriat, ses apports semblent aujourd'hui limités pour approfondir la connaissance du phénomène entrepreneurial. En effet, Paturel (2007 : 33) note que l'impulsion d'une organisation est, de fait, automatique lorsqu'un individu, quel qu'il soit, se met à son compte. Par ailleurs, il est nécessaire de considérer tous les types



d'organisations, sans se limiter aux entreprises à but lucratif, et en considérant par ailleurs les phénomènes de reprises d'organisations existantes.

Dans le cas des artistes, cette approche est retenue par Rich et Roberts (2007 : 9) pour qui l'entrepreneuriat artistique peut être défini comme « *the process an artist engages in creating a business utilizing the skills and the artistic talent that the artist possesses. Or it would be the process a non-artist engages in creating a business utilizing the skills and artistic talent possessed by artists* »<sup>50</sup>. Cette définition met au cœur de l'impulsion de l'organisation un artiste ou un non-artiste. Dans le cadre de notre recherche, nous ne considérons que les organisations impulsées par des artistes. Le terme organisation est pris au sens large, incluant tout autant des associations à but non lucratif que des entreprises à but lucratif. Le fait pour un artiste de s'installer en indépendant et par là d'impulser une nouvelle organisation juridique de son activité par l'obtention d'un numéro spécifique ne nous semble pas suffisant pour estimer s'il est, ou non, un entrepreneur.

#### **4.2.3. L'approche par l'opportunité**

« *An entrepreneur is someone who perceives an opportunity and creates an organization to pursue it* »<sup>51</sup>. Cette célèbre définition de Bygrave et Hofer (1991 : 14) place la détection de l'opportunité comme centrale dans leur réflexion, portant ainsi l'accent sur l'entrepreneur (approche par les traits) plutôt que sur l'entrepreneuriat. Shane et Venkataraman (2000) intègrent l'approche processuelle et une considération des individus en interrogeant les dimensions de découverte, d'évaluation et d'exploitation de l'opportunité, d'une part, et le caractère de découvreur, d'évaluateur et d'exploiteur que prend l'entrepreneur, d'autre part. Pour eux, la création d'une nouvelle organisation est possible mais non nécessaire à l'entrepreneuriat. Ce paradigme renvoie à une vision financière et commerciale, excluant par là le champ des organisations à but non lucratif. De plus, le terme opportunité reste non clairement défini par les auteurs. L'opportunité serait pour certains une réalité objective issue des imperfections du marché et identifiable via une recherche d'informations. Pour d'autres, l'opportunité serait une construction sociale, construite par un individu au regard de son environnement (Avenier et Schmitt, 2009) :

---

<sup>50</sup> « *Le processus qu'engage un artiste en créant une affaire qui utilise les compétences et le talent artistiques qu'il possède. Ou bien cela serait le processus qu'un non artiste engage en créant une affaire qui utilise les compétences et le talent artistiques que détiennent des artistes* ». Traduction libre.

<sup>51</sup> « *Un entrepreneur est un individu qui perçoit une opportunité et crée une organisation pour l'exploiter* » Traduction libre.

l'opportunité n'est plus cueillie, mais conçue par un individu. L'opportunité est alors vue comme « *une construction humaine finalisée et finalisante* » (Avenier et Schmitt, 2009 : 12). Cette position convoque les travaux sur la créativité : l'entrepreneuriat serait ainsi la réalisation de nouvelles idées par des individus capables d'utiliser l'information et de mobiliser les ressources nécessaires à l'ajustement de leur vision (Nystrom, 1995). Les tenants de l'opportunité conçue insistent sur la socialisation des entrepreneurs comme intervenant directement dans leur capacité à recueillir les informations au sein de leurs réseaux pour apprendre à les agencer de manière à construire leur organisation.

Cette approche nous semble intéressante à mobiliser dans le cas des artistes. La créativité ainsi que le fonctionnement en réseau particulièrement développé dans ce secteur mène les artistes à construire des opportunités de développement de projets et de collaborations en permanence. C'est l'approche retenue par Leadbeater and Oakley (1999 : 23) qui définissent l'entrepreneuriat artistique ou créatif comme « *the creation or identification of an opportunity to provide a cultural product, service or experience, and of bringing together the resources to exploit this as an enterprise* »<sup>52</sup> Si la construction d'opportunité d'affaires ou de projet est une approche pertinente dans le cas des artistes, il nous semble qu'elle n'est qu'un des points d'entrée possible pour mieux cerner leur entrepreneuriat.

#### **4.2.4. L'approche par les processus : les diverses étapes de la création**

L'approche de l'entrepreneuriat par la description et l'analyse des étapes de la création constitue une autre voie fréquemment mobilisée par les chercheurs. En permettant d'identifier les points de blocage aux différents stades du développement des projets de création, elle facilite l'accompagnement des porteurs de projet.

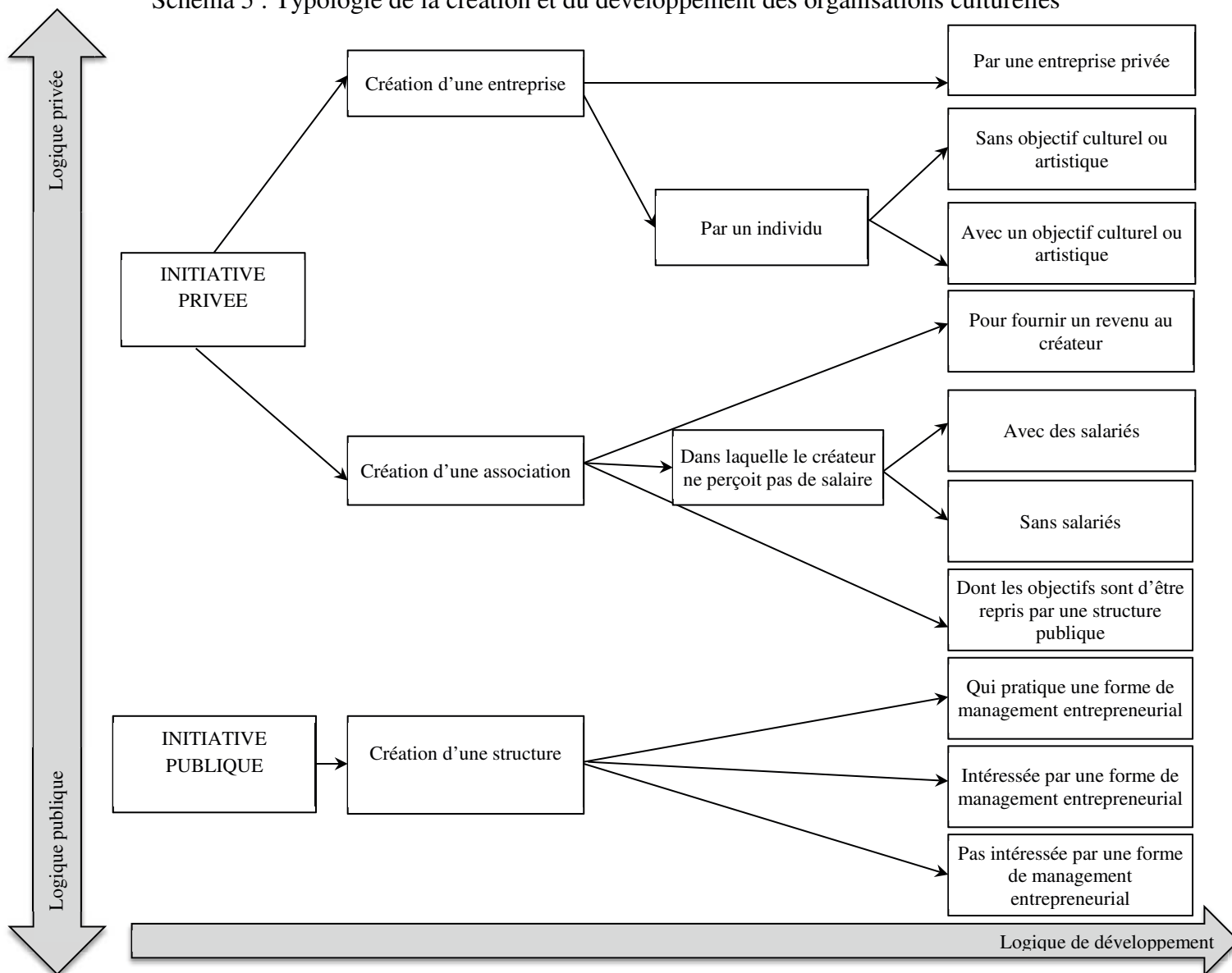
Lecoutre et Lièvre (1999) se sont inscrits dans cette approche pour proposer une typologie des processus de création et de développement des entreprises culturelles en France dans le but de permettre à l'expert ou à l'homme politique d'envisager des interventions rapidement opératoires. Compte tenu de la complexité de ce secteur, une approche selon le processus a été retenue avec la naissance et l'histoire de l'entreprise, la rencontre entre un individu et une entreprise et l'articulation entre une trajectoire individuelle et les étapes de développement d'un établissement. Les auteurs ont réalisé leur typologie en fonction de

---

<sup>52</sup> « *La création ou l'identification d'une opportunité afin de fournir un produit, un service ou une expérience culturelle et la réunion des ressources nécessaires pour les exploiter comme une entreprise* ». Traduction libre.

trois facteurs principaux : le parcours socio professionnel des entrepreneurs, les conditions d'émergence (genèse) des structures culturelles et leur mode de développement. Ces trois facteurs permettent de distinguer les entreprises privées, avec ou sans projet culturel, des associations visant à assurer le revenu principal de leur créateur ou fonctionnant sur le strict mode du bénévolat, ou encore d'une structure publique centenaire prisonnière de son inertie, etc. Afin de donner corps à cette typologie, les auteurs la présentent sous la forme de modèles à caractère exemplaire, construits à partir de faits empiriques, figures « emblématiques » de trajectoires d'entreprises culturelles. Ces travaux mettent en évidence dix types de structures culturelles, selon les processus de création et de développement suivis.

Schéma 5 : Typologie de la création et du développement des organisations culturelles



Source : Traduit de Lecoutre et Lièvre (1999)

L'approche par les processus met en évidence que le parcours de l'organisation culturelle est complexe et rarement logique. Cette approche permet d'établir que l'équilibre reste difficile à trouver entre, d'une part, les aspirations artistiques et, d'autre part, les emplois qui, n'étant pas particulièrement gratifiants, fournissent un minimum de revenus. Cet équilibre est souvent instable, excepté quand la principale source de revenu provient du champ culturel et permet des compromis acceptables.

Dans le même temps, l'étude des processus de création de structures artistiques rend possible de pointer des situations spécifiques et d'identifier les sphères, privées ou publiques, auxquelles elles se rapportent, ainsi que les méthodes organisationnelles qui peuvent favoriser la longévité des structures. Cette approche permet, enfin, de montrer qu'un soutien ou un accompagnement à la création d'organisations culturelles et artistiques, doit, à la fois favoriser une variété de parcours, admettre les échecs, éviter de négliger les périodes nécessaires d'apprentissage et diriger les agents vers des types d'organisations viables.

#### ***4.2.5. L'approche par l'innovation***

L'innovation reste l'approche la plus évoquée par les auteurs de toutes les disciplines pour définir l'entrepreneuriat. Les travaux de Schumpeter (1928, 1939) sont notamment à l'origine du lien établi entre entrepreneuriat et innovation. Selon Schumpeter, s'il n'est pas forcément à l'origine de l'idée nouvelle, l'entrepreneur doit favoriser l'émergence et le développement de l'innovation. Il est au cœur du processus d'innovation et a pour rôle l'exécution des nouvelles combinaisons en levant toutes les barrières à l'innovation (Liouville et Bayad, 2002). L'innovation peut prendre cinq formes (Schumpeter, 1935) : l'introduction de nouveaux biens et services, la mise en place de nouvelles méthodes de production, l'ouverture de nouveaux marchés, l'utilisation de nouvelles sources d'approvisionnement, la création de nouvelles formes d'organisations industrielles. Alors que, pour Schumpeter, l'entrepreneur est un facteur de déséquilibre, pour Kirzner (1973), il est l'acteur du retour à l'équilibre en ce qu'il saisit des opportunités que les autres individus ne voient pas et concourt ainsi à la stabilisation économique.

Quoiqu'il en soit, l'innovation tient un rôle central en tant que fonction spécifique de l'entrepreneuriat ; cette conception est soutenue par Drucker (1985) et Julien et Marchesnay (1996) qui considèrent l'innovation comme le moteur de l'entrepreneuriat :

*« L'innovation constitue le fondement de l'entrepreneuriat, puisque celle-ci suppose des idées nouvelles pour offrir ou produire de nouveaux biens ou services, ou, encore, pour réorganiser l'entreprise. L'innovation c'est créer une entreprise différente de ce qu'on connaissait auparavant, c'est découvrir ou transformer un produit, c'est proposer une nouvelle façon de faire, de distribuer ou de vendre »* (1996 : 35). Technologique ou organisationnelle, l'innovation peut être de rupture ou incrémentale.

Les auteurs anglo-saxons utilisent majoritairement cette approche pour argumenter que les artistes sont des entrepreneurs par essence. En effet, un premier corpus largement utilisé pour aborder l'entrepreneuriat culturel relève du paradigme de l'innovation en l'associant directement aux travaux sur la créativité. Plusieurs auteurs (O'Connor et Sheldrake, 2003) considèrent que la créativité et l'innovation sont les sources de l'art.

Dans le domaine des arts, l'innovation est liée typiquement au développement original et au renouveau au regard de codes et techniques artistiques (Lindqvist, 2011). Si l'on considère l'artiste, on pourrait alors définir l'entrepreneuriat artistique comme la suggestion de pratiques, contrastant avec des pratiques dominantes (Steyaert et Katz, 2004). Le contenu et la forme peuvent être distingués en art, tout comme l'innovation technique peut l'être de l'innovation organisationnelle. Ceci fait écho à la distinction de Schumpeter entre les diverses formes d'entrepreneuriat (innovation de produit et innovation de processus). Si l'innovation artistique, en termes de contenus et de techniques, est bien documentée par les historiens de l'art, la recherche sur les innovations organisationnelles, que l'on peut aborder par une étude sur les artistes entrepreneurs, l'est beaucoup moins.

Cependant, plusieurs recherches ont montré que beaucoup d'artistes ou leaders d'organisations artistiques et culturelles conçoivent leur activité artistique comme totalement séparée de leur activité économique, et n'appliquent que rarement leurs compétences créatives au développement de nouvelles formes d'organisations ou au développement de nouveaux modes opératoires pour développer leur activité (Chiapello, 1998 ; O'Connor et Sheldrake, 2003). D'autres auteurs notent que certains artistes sont extrêmement innovants et entrepreneuriaux dans la pratique de leur activité économique. Ainsi, les recherches australiennes du Centre for Excellence au sein du Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) sont fondées sur la nécessité d'encourager les compagnies artistiques à développer une approche entrepreneuriale systématique dans leur activité organisationnelle. Plusieurs auteurs utilisent le concept de créativité comme synonyme

d'« innovation » ou d'« entrepreneuriat » (Kanter, 1983 ; Landry, 1994 ; Amabile, 1997 ; Radbourne, 1997 ; Fillis et Rentschler, 2005 et 2010).

La créativité dans les arts a évolué d'une considération sur l'œuvre à une considération plus large et plus hétérogène intégrant les individus et non plus seulement les œuvres et les objets. Deux points de vue se font face et se complètent : la créativité réside dans l'œuvre d'art et la créativité réside dans le management et est interprétée par les dirigeants d'organisations artistiques. La créativité artistique est perçue comme le centre d'une nouvelle réflexion pour imaginer de nouveaux développements théoriques dans le marketing des arts, pour envisager d'autres modèles de marketing non linéaires, non conventionnels et non graduels. La créativité s'avère être une compétence artistique, mais elle transcende les secteurs d'activité et a été identifiée comme une compétence centrale qui apporte des avantages distinctifs aux organisations où elle émerge fortement (Fillis et Rentschler, 2005).

Ainsi, pour Rentschler (2001, 2002, 2007) et Geursen (2002, 2004), l'entrepreneuriat dans les organisations de spectacle vivant consiste en l'innovation dans deux aires d'activités : la diversité des financements et la programmation. Pour les auteurs, l'entrepreneuriat artistique est un processus de création de valeur pour la communauté, en associant des combinaisons uniques de ressources publiques et privées, afin d'exploiter les opportunités sociales et culturelles dans un environnement de changement et d'augmenter la qualité de l'expérience des publics des organisations. La définition appropriée de l'entrepreneuriat dans le domaine des arts est celle qui couvre tous les aspects de l'interconnexion entre les sources de financement.

Les artistes, créatifs et innovateurs seraient donc des entrepreneurs potentiels à partir du moment où ils exploitent ces capacités d'innovation dans la gestion économique de leur activité. En inventant de nouvelles formes d'organisation du travail, voire de nouveaux métiers, de nouveaux produits et de nouvelles formes d'acheminement de ces produits aux publics par la création de nouvelles formes esthétiques, les artistes révèlent, en effet, de fortes réserves d'innovation. Cependant, ces innovations n'ont que peu souvent de valeur marchande (Bruyat, 1993).

#### 4.2.6. *L'approche par l'obtention de valeur nouvelle ou existante*

Découlant naturellement de la notion d'innovation, la question de la création de valeur constitue un thème central en entrepreneuriat. Après Gartner (1990) chez les anglo-saxons, Bruyat (1993 : 58) a proposé de délimiter les phénomènes entrepreneuriaux selon la dialogique *changement pour l'individu/création de valeur* exprimée comme suit.

- L'individu est une condition nécessaire pour la création de valeur, car il en détermine les modalités de production, l'ampleur... Il en est l'acteur principal et le support de la création de valeur est « sa chose » :

On obtient : *Individu* → *Création de valeur*.

- La création de valeur, par l'intermédiaire de son support, investit l'acteur qui se définit, pour une large part, par rapport à lui. Elle occupe une part prépondérante dans sa vie (son activité, ses buts, ses moyens, son statut social...) et elle est susceptible de modifier ses caractéristiques (savoir-faire, valeurs, attitudes...)

On obtient : *Création de valeur* → *Individu*.

Bruyat limite la validité de cette dialogique :

- au cas d'un acteur unique (éventuellement une équipe entrepreneuriale) ;
- conduisant un processus de création d'entreprise ex nihilo indépendante avec une forte implication personnelle du porteur de projet ;
- dans le cadre d'un projet à dominante économique.

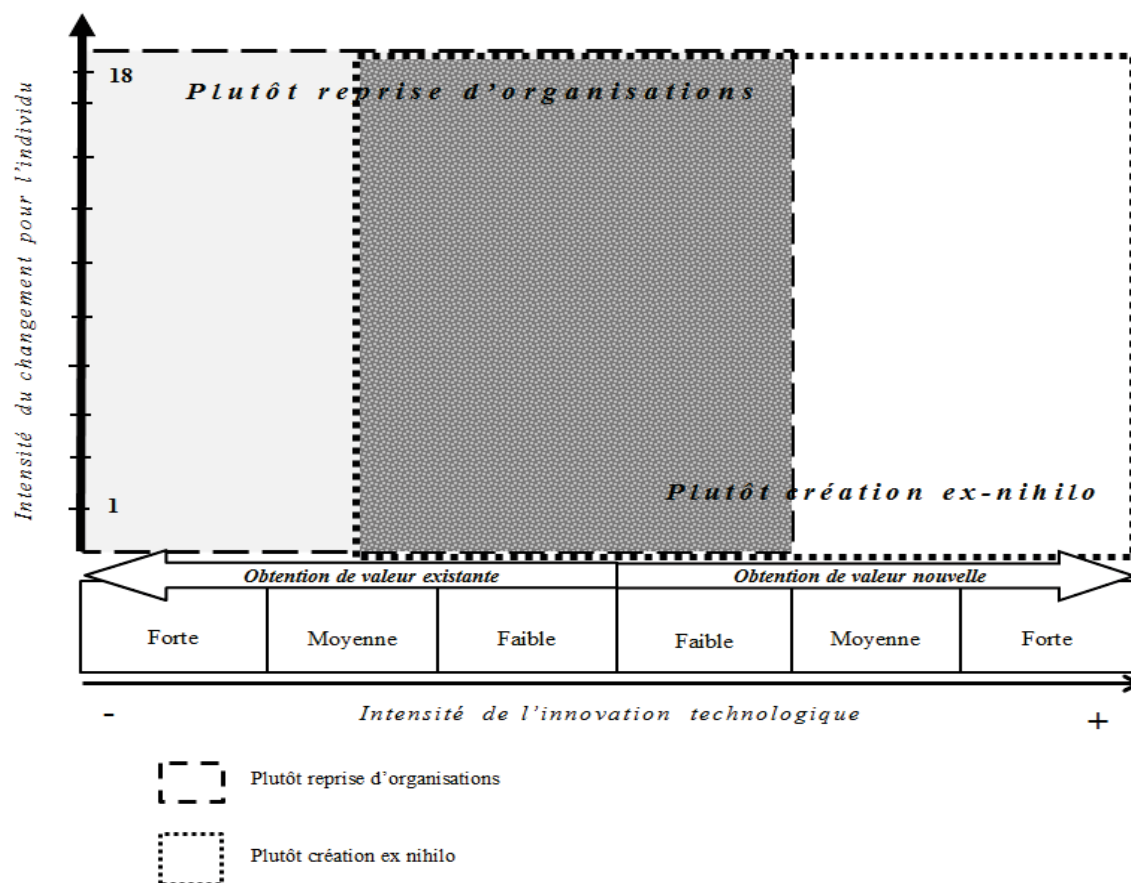
L'auteur retient ainsi une conception de l'économie néoclassique selon laquelle la valeur s'exprime uniquement à travers l'échange et le prix qui s'établit sur le marché. N'entrent alors dans le champ de l'entrepreneuriat que les organisations concernées par le secteur marchand ou privé, les organismes à but non lucratif qui interviennent dans le secteur privé et la partie des institutions publiques dont la part d'activité principale concerne la vente de produits ou de services sur le marché.

Dans le cadre de notre étude, à la suite de Paturel (2005, 2007 et 2011) et de Emin et Schieb Bienfait (2007 ; 2009), il nous apparaît nécessaire d'élargir la notion de valeur pour tenir compte des spécificités des projets entrepreneuriaux des artistes en tentant de cerner quelle type de valeur et pour qui les artistes sont susceptibles de la créer (voir section 3).

En 2011, Paturel propose une refonte du paradigme de la création de valeur, notamment pour prendre en compte toutes les modalités d'entrepreneuriat et réhabiliter la reprise d'entreprise. L'auteur incite premièrement à prendre en compte toutes les cibles bénéficiaires de la création de valeur potentielle (le nouveau chef d'entreprise, les

propriétaires de l'entité créée ou reprise, la cible visée par l'activité de l'organisation, les salariés, les collectivités territoriales et la Société au sens large). Cette approche rejoint celle que nous avons exposée plus haut, en analysant les types de valeurs générées par les artistes. Deuxièmement, Paturel (2011 :18-20) propose de préférer l'expression « obtention de valeur nouvelle ou existante », plus générique et plus fidèle à la réalité des affaires, dans la mesure où la véritable création de valeur reste extrêmement rare, les entreprises nouvelles captant en général une valeur déjà existante, sur un autre territoire par exemple. Enfin, il s'agit dans cette nouvelle approche d'envisager l'innovation dans un sens très large « *car son étendue est à géométrie variable* » (Paturel, 2011 : 19). L'actualisation de cette approche par l'obtention de valeur nouvelle ou existante permet de proposer une adaptation de la grille de présentation synthétique des pratiques de l'entrepreneuriat proposée par Paturel (2005 : 26).

Figure 3 : Grille de présentation des pratiques de l'entrepreneuriat<sup>53</sup>



Source : Adapté de Paturel (2005 : 21) et Paturel (2011)

<sup>53</sup> L'adaption proposée ici a fait l'objet de plusieurs échanges avec notre directeur de thèse.



Aussi, l'approche par l'obtention de valeur nouvelle ou existante nous semble pouvoir être mobilisée dans le cas des artistes, à la condition que la notion de valeur soit élargie à des conceptions sociales et sociétales, au-delà de conceptions purement marchandes (voir section 3). La dimension du changement pour l'individu doit également pouvoir être élargie à une dimension collective dans la mesure où les projets des artistes se révèlent être des constructions collectives, à l'intersection de plusieurs mondes de l'art.

#### **4.2.7. *L'approche par la notion de projet dans le fonctionnement des collectifs d'artistes***

L'approche par le projet suscite un intérêt croissant de la part des chercheurs en entrepreneuriat. La notion de projet entrepreneurial, défini comme « *l'artefact que l'entrepreneur met régulièrement en œuvre pour agir face aux situations dans lesquelles il se trouve* », permet de « *faire l'interface entre l'entrepreneur, sa représentation du contexte et son environnement externe* » (Schmitt et Bayad, 2008 : 144), dépassant ainsi à la fois la perspective internaliste et la perspective externaliste contenues dans les approches par les traits et les faits. L'approche par le projet permet d'intégrer l'action collective au cœur de l'entrepreneuriat et de dépasser le dualisme acteur/système contenu dans les approches précédemment exposées. Les recherches menées en entrepreneuriat solidaire et social ainsi que les travaux sur les équipes entrepreneuriales remettent, en effet, en question l'ancrage dans le paradigme économique de l'individualisme économique au regard duquel la place de l'individu entrepreneur est centrale. L'émergence de projets collectifs met en lumière le caractère collectif de l'action comprise « *comme construction conjointe des savoirs et des relations* » et le projet « *comme effort de conception et de régulation de l'action fondée sur l'anticipation* ».

Tout comme l'entrepreneuriat en économie solidaire et sociale, compte tenu des dimensions spécifiques de l'organisation de l'activité de l'artiste que nous avons vues dans le point précédent, l'entrepreneuriat artistique nous semble pouvoir être approché par le biais de l'action collective et la notion de projet à travers le fonctionnement des collectifs d'artistes.

La logique associative existe depuis longtemps dans le milieu de l'art. Elle s'incarnait, dans les décennies précédentes, dans les salons d'artistes qui structuraient, jusqu'aux années 50, la vie artistique dans les Régions. Plus récemment, face à la précarisation croissante des parcours des artistes plasticiens, de nombreuses initiatives associatives ont

émergé autour des collectifs d'artistes, depuis les années 90. Ces collectifs ont souvent été moteurs dans le mouvement de réappropriation de friches (casernes désaffectées, bâtiments inoccupés, anciennes usines...) en lieux culturels. Ces initiatives ont reçu un écho institutionnel (Rapport Lextraît, 2001) et ont permis la création de lieux de pratiques artistiques pluridisciplinaires aujourd'hui d'envergure nationale et internationale (La Belle de Mai à Marseille, La Malterie à Lille, Mix Art Myris à Toulouse). La Fédération des Réseaux et Associations d'Artistes Plasticiens (FRAAP) regroupe 170 associations d'artistes actives dans 22 régions. Cette fédération regroupe toutes les associations et collectifs d'artistes plasticiens qui inscrivent leur travail au cœur d'un territoire, recherchent des nouveaux modes de diffusion et offrent de nouveaux lieux de création et de ressources (information, conseil, accompagnement) aux artistes. La FRAAP estime à plus de 10000 le nombre d'associations<sup>54</sup> dans le champ des arts plastiques, 1500 étant employeuses. Les services proposés par ces associations touchent principalement trois types d'activités : l'accompagnement, la création, la diffusion. La FRAAP a dégagé quatre profils de collectifs d'artistes plasticiens :

- les « au projet » qui réunissent les associations animées par des bénévoles, qui ont un budget faible et développent des projets, plutôt que des services ;
- les « associations locales » qui cherchent à se professionnaliser et dont les budgets sont compris entre 15000 et 30000 euros ;
- les « équilibristes » qui existent en moyenne depuis plus de 10 ans, dont le budget est compris entre 30000 et 75000 euros et dont le développement est assuré par les emplois aidés ;
- les « lieux ressources » dont les budgets sont supérieurs à 75000 euros et en moyenne de 135000 euros, ce sont des pôles d'arts visuels reconnus territorialement qui développent des activités pour les artistes, les amateurs et réunissent un large partenariat (Avisé, 2007).

L'essentiel des activités des collectifs est assuré par des bénévoles (Avisé, 2007 : 7). Antoine Perrot, l'un des fondateurs de la FRAAP, remarque que *« c'est souvent autour de l'insertion professionnelle, généralement non revendiquée en tant que telle, que les associations d'artistes développent leurs activités »* (Avisé, 2007 : 4). En effet, les collectifs participent à la professionnalisation d'artistes qui ne sont pas salariés, mais rémunérés pour leur activité artistique, notamment via le droit de présentation ou

---

<sup>54</sup> Il est par contre difficile de quantifier le nombre de collectifs sous statut associatif (Avisé, 2007 : 6).

l'animation d'ateliers. La composition des ressources de ces associations est hybride, même si la grande part des financements provient des collectivités territoriales (plus d'un tiers des budgets en moyenne). Les ressources propres provenant des adhésions s'élèvent en moyenne à 21% des budgets. Ces associations sont en grande partie confrontées à des enjeux de développement de leurs activités.

Répondant à des enjeux de développement des territoires, ces associations ou ces collectifs sont créateurs d'emplois et de valeur sociale pour les publics qu'elles visent par l'organisation des événements et la réaffectation de lieux laissés à l'abandon. Elles participent à la structuration du secteur des arts plastiques et à la pérennisation des parcours d'artistes plasticiens. En effet, les collectifs sont des outils de socialisation artistique, parfois et souvent, dès l'école. Ils permettent de poursuivre la sociabilité artistique et de favoriser l'émulation dans le cadre des réseaux. Les collectifs d'artistes fonctionnent comme des cercles sociaux : ils sont, en effet, des lieux de diffusion de l'information et de partage des ressources, mais aussi des lieux où s'élaborent des relations qui engendrent de nouvelles informations et ouvrent de nouvelles portes à l'artiste.

Le collectif a également un rôle certificateur en attestant auprès des institutions et des différents partenaires des qualifications de l'artiste. Outil stratégique, le collectif, organisé sous forme associative, favorise l'accès à l'emploi aidé et aux subventions des financeurs publics et permet de gérer et de développer les activités et de créer des emplois pour les artistes intervenants. Le collectif est un support pour répondre à des appels à projet, dans le cadre de commandes publiques.

Les collectifs associatifs d'artistes remplissent, enfin, outre ces fonctions utilitaires et de socialisation, une fonction politique de défense de certaines conceptions de l'art et de modalités de création artistique. Le fondement du collectif est le partage de croyances et de visions de l'art, ainsi que l'élaboration collective de création d'œuvres, en parallèle avec une création individuelle. Pour Liot (2009), la multiplication de ces expériences collectives structurées tend à modifier la figure de l'artiste : la vision individualiste laisse place à une organisation du travail collective ainsi qu'à une implication sociale de l'artiste, par le biais de la diversification des activités dans des cadres proches de l'action culturelle.

L'approche de l'entrepreneuriat par projet collectif, par la focalisation sur les processus de construction de savoirs et de relations autour du projet (Hatchuel, 2000 ; 2007) et par la mise en œuvre de relations sociales qu'il implique, nous semble particulièrement adéquate pour appréhender certains projets d'entrepreneuriat des artistes plasticiens. De la même façon que dans le cas des projets de l'économie solidaire et sociale, « *la question de la*

*valeur du projet, de son utilité sociale (dans ses dimensions externe et interne (Gadrey, 2004), peut être envisagée d'une manière plus contextualisée : d'un côté par la contribution « externe » du projet évaluée en termes d'apport social à la collectivité concernée et en termes économiques de la valeur et, d'un autre côté par les règles de fonctionnement spécifiques dont le projet se dote et qu'il se reconnaît, et par les moyens et les pratiques adoptés pour atteindre ses objectifs » (Emin et Schieb-Bienfait, 2009 : 24).*

*« Etre entrepreneur, c'est prioritairement participer à des activités de projet régulièrement renouvelées et, donc, se projeter dans un avenir selon une vision stratégique donnée » (Paturel, 2007 : 37).*

#### **4.3. L'ECOLE DE LA COMPARAISON ENTRE L'ARTISTE ET L'ENTREPRENEUR**

La comparaison de l'artiste et de l'entrepreneur et la recherche de similitudes entre ces deux figures a été l'objet de développements sporadiques chez les chercheurs depuis quelques années, notamment chez les auteurs anglo-saxons. Plusieurs sociologues français (Nicolas-Le Strat, 1998 ; Bureau, 2001 ; Coulangeon, 2004 ; Menger, 2005) utilisent fréquemment l'expression d'artiste entrepreneur pour désigner les artistes et le développement de leur activité professionnelle.

La référence à Schumpeter et son entrepreneur innovateur sert de point de départ à ces auteurs pour qui il est évident qu'un artiste, créant des œuvres originales à partir de rien et rencontrant un acheteur ou un public, est un entrepreneur en soi. Si nous sommes convaincue que les artistes peuvent être des entrepreneurs, il nous semble nécessaire de convoquer d'autres arguments que ceux communément mobilisés par les auteurs sur cette question et de voir au-delà de l'entrepreneur schumpétérien.

Une fois les oppositions évidentes (réelles ou construites, amplifiées ou cultivées, lexicales ou pratiques) énumérées par un certain nombre d'observateurs qu'ils soient sociologues, économistes, philosophes, artistes, politiques ou hommes d'affaires, un ensemble de points communs ont été posés entre ces deux personnages (Lindqvist, 2011 : 10).

Tout d'abord, artiste et entrepreneur sont vus comme des rôles essentiels dans les sociétés contemporaines. Dans le même temps, ils sont encore difficilement définis et leur position, du point de vue économique tout autant que du point de vue social, est toujours difficile à cerner (Gopakumar, 1995 ; Frey, 2002 ; Santagata, 2002 ; Skinner, 2006). Mesurer l'impact des entrepreneurs, notamment dans le cas de création ex-nihilo, pose un problème et les investissements dans l'encouragement de l'entrepreneuriat peinent à voir des effets

concrets (Lindqvist, 2011). De la même façon, mesurer la valeur d'une œuvre ou la valeur apportée par un artiste sur le court, moyen ou long terme, reste un défi que plusieurs économistes tentent de résoudre avec plus ou moins de succès (Throsby, 1999 ; Santagata, 2002).

Ensuite, artiste et entrepreneur défient les conventions et normes contemporaines admises pour chercher et mettre en œuvre de la nouveauté, que ce soit pour des motifs professionnels ou personnels, ou les deux.

Une autre similarité entre l'artiste et l'entrepreneur, fréquemment relevée par les auteurs, concerne les mythes respectifs auxquels ces deux figures se sont vues associées au fil du temps. Ainsi, l'entrepreneur est lié à sa capacité mythique à construire une vision, à créer de la nouveauté avant les autres, nouveauté qui ne pourrait pas être mesurée à l'aide d'indices de performance existants. L'entrepreneur et l'artiste, personnages charismatiques, visionnaires, en avance sur leur temps, affrontent tous les deux l'incertitude et le risque. Aussi, voit-on au travers de la construction historique de représentations, comment deux mythes sont mis en présence et comment chacun tente de les associer pour décupler leurs pouvoirs. D'un côté, l'artiste créatif et libre, agissant sur l'économie du savoir et de la connaissance, de l'autre, l'entrepreneur, innovant et productif, agissant sur l'économie marchande.

L'évolution de la recherche en sociologie des arts et en entrepreneuriat, depuis la fin des années 80, a fait émerger des similitudes quant aux contextes dans lesquels artistes et entrepreneurs évoluent. Ainsi, des auteurs comme Becker (1982 [1988]) en sociologie présentent les œuvres et, par extension, les artistes, comme des productions collectives de membres appartenant aux mondes de l'art. De la même façon, plusieurs recherches en entrepreneuriat, depuis les années 1990, analysent l'entrepreneur comme acteur en réseau, socialement construit par un contexte et des interactions sociales.

Enfin, l'accès au marché (consommateur, utilisateur, public) est déterminant pour faire exister entrepreneur et artiste.

Le tableau ci-après (Tableau 9) présente synthétiquement l'état des recherches anglo-saxonnes privilégiant l'étude du rapprochement des figures de l'entrepreneur et de l'artiste.

Tableau 9 : Etat des recherches privilégiant le rapprochement des figures de l'artiste et de l'entrepreneur

Auteurs	Contributions
<b>Gopakumar (1995) ; Frey (2002) ; Santagata (2002) ; Skinner (2006)</b>	Artistes et entrepreneurs occupent des positions centrales dans les sociétés contemporaines, mais peinent à trouver une position économique claire.
<b>Throsby (1999) ; Santagata (2002)</b>	Contributions sociales des artistes et des entrepreneurs difficiles à mesurer.
<b>Caves, (2003) ; Rich et Roberts (2007)</b>	Les motivations des entrepreneurs et des artistes tendent vers la recherche de l'innovation, de la nouveauté et la recherche de l'autonomie plutôt que vers le profit.
<b>Swedberg (2006)</b>	Mise en évidence des parallèles entre l'artiste et l'entrepreneur de Schumpeter.
<b>Bonnafe-Boucher et al. (2011)</b>	Processus de création d'organisations similaires pour l'artiste et l'entrepreneur.
<b>Linqvist (2011)</b>	La contribution réelle des artistes et des entrepreneurs s'évaluent sur une période relativement longue.
<b>Linqvist (2011)</b>	Artistes et entrepreneurs tentent de trouver un équilibre entre nouveauté et conventions.
<b>Linqvist (2011)</b>	Vie professionnelle et vie personnelle entremêlées pour l'entrepreneur et l'artiste.

#### 4.4. DES EXEMPLES DE TRAJECTOIRES D'ARTISTES PLASTICIENS ENTREPRENEURS

Pour clore ce chapitre, nous nous proposons de présenter le cas de trois jeunes artistes engagés dans une démarche entrepreneuriale, en montrant précisément dans quelle mesure ils peuvent être considérés comme des entrepreneurs, au regard de l'approche par la dialogique obtention de valeur / changement pour l'individu.

Ainsi, nous tenterons d'évaluer le caractère entrepreneurial de ces artistes selon la définition de l'entrepreneuriat proposée par Paturel (2011 : 16) aménagée de Paturel (2007) : « *L'entrepreneuriat est, sur la base d'une idée, l'exploitation d'une opportunité dans une organisation (entreprise, association, etc.) impulsée, créée de toute pièce (nécessairement de dimension réduite le plus souvent) ou reprise (avec une possibilité de bénéficier d'une taille conséquente immédiatement), par une personne physique seule ou par une équipe (on parle alors « d'équipreneuriat » - Paturel, 2005) qui subit un changement plus ou moins intense dans sa vie, selon un processus qui génère une valeur* ». Cette définition intègre plusieurs approches présentées plus haut et nous permet d'identifier plusieurs critères qui nous serviront à montrer si les démarches de trois jeunes artistes, rencontrés dans le cadre de ce travail doctoral, sont ou non entrepreneuriales . Ces critères sont :

- une organisation créée de toutes pièces ou reprise et impulsée par l'entrepreneur ;

- l'obtention de valeur nouvelle ou existante par la mise en œuvre d'une idée de départ et de saisie d'opportunité ;
- une innovation ;
- l'intensité du changement subi par l'entrepreneur, qu'il s'agisse d'un changement de statut, de fonction, de métier, d'organisation, de localisation géographique ;
- la création seul ou en équipe.

Ces différents critères ont pu être identifiés au travers des récits des trois artistes en cours d'installation ou de développement d'activité. A partir des relevés d'événements issus de leurs discours et consultables en annexe III (Miles et Huberman, 2003), nous avons reconstitué leur trajectoire depuis l'idée de création jusqu'à la mise en œuvre effective d'une nouvelle organisation, voire jusqu'à son développement, en utilisant la grille d'analyse de l'intensité issue de la combinaison de ces cinq natures proposée par Paturel (2005 et 2006).

#### **4.4.1. Le cas BMM**

BMM est un jeune artiste de 30 ans. Il a fait ses études d'art à l'école de Quimper (1)<sup>55</sup>, entres autres, et il en sort diplômé en 2003. En 2004, il devient régisseur d'une galerie art et essais à Rennes et devient indépendant. Il crée sa première activité de transports d'œuvres (2). BMM a plusieurs expositions d'envergure nationale, voire internationale à son actif (Palais de Tokyo par exemple) (3). Il a vendu plusieurs de ses œuvres. Son travail consiste en la création de sculptures monumentales *in situ*. Après de longues périodes de repérages et de maquettage sur ordinateur, puis en miniature, de ses prototypes, il installe ses œuvres en grandeur nature dans des lieux symboliques. Pour réaliser ses œuvres, BMM travaille en partenariat avec plusieurs types de fournisseurs de matériaux, qu'il choisit en Bretagne si possible et avec qui il travaille régulièrement. BMM collabore avec un graphiste pour réaliser tous ses outils de communication (cartes de visites, papiers à en-tête...). Lorsque nous l'avons rencontré, BMM était en cours de déménagement et d'installation d'un nouvel atelier dans les environs de Nantes (4). Cet atelier, conçu en collaboration avec un architecte, doit devenir le nouveau lieu de création de ses œuvres ainsi qu'un lieu d'expositions et d'événements artistiques, principalement dédié à faire

---

<sup>55</sup> Nous indiquons par des numéros entre parenthèses dans le corps du texte les différentes phases de la trajectoire entrepreneuriale qui est schématisée plus bas (schéma 6).

connaître son travail et permettre à de jeunes commissaires d'exposition de faire leurs premières expériences à l'occasion de ces présentations. L'emplacement de ce lieu à Nantes est stratégique : en plein cœur d'une zone industrielle, l'atelier sera à la fois tout près de ses fournisseurs et permettra à l'artiste d'occuper un espace de vie dans l'environnement industriel nantais. BMM nous indique que son activité a beaucoup changé depuis deux ans, depuis que ses œuvres sont particulièrement demandées. Il doit gérer toute la logistique de transport des œuvres, ainsi que l'entretien de son réseau, de sa communication et de la réflexion sur ses nouveaux projets. BMM se déplace beaucoup en Europe et participe à de nombreux événements tels que des foires internationales ou des colloques en tant qu'intervenant. Il s'adjoint, depuis plusieurs années, l'aide de stagiaires issus d'écoles d'art qu'il indemnise et qui l'assistent dans son travail de conception des œuvres. Si ses revenus issus des ventes d'œuvres ne sont pas encore très élevés, BMM commence à pouvoir en vivre correctement. BMM préfère travailler seul. Il a décidé de ne pas s'associer avec une galerie pour le moment, qui serait chargée de trouver des acheteurs et lui assurerait des revenus réguliers, en contrepartie du versement d'une commission sur les ventes. BMM est dans un processus constant de conception de nouveaux projets d'œuvres et d'installation. L'inauguration de son atelier nantais, en septembre 2010 (4), marque une étape importante dans sa carrière. Si son installation en tant qu'indépendant marquait l'impulsion d'une organisation juridique nouvelle, sa démarche de partenariats avec des fournisseurs et des collaborateurs en communication ou encore l'embauche de stagiaires assistants nous semble plus constitutive d'une véritable démarche entrepreneuriale. Le développement de son chiffre d'affaires, directement lié à la vente de ses œuvres, jugées novatrices, confirment l'obtention d'une valeur nouvelle dans le monde de l'art contemporain ainsi que pour les acheteurs (publics ou privés). Par ailleurs, la création de l'atelier, à Nantes, marque un changement fort dans la vie de BMM : un nouveau lieu de résidence, une nouvelle fonction puisqu'il devient le premier artiste installé au centre de la zone industrielle nantaise. Nous pouvons même estimer que son métier est également en train de changer puisqu'il va devenir, en plus de son métier d'artiste plasticien, un organisateur d'événements.

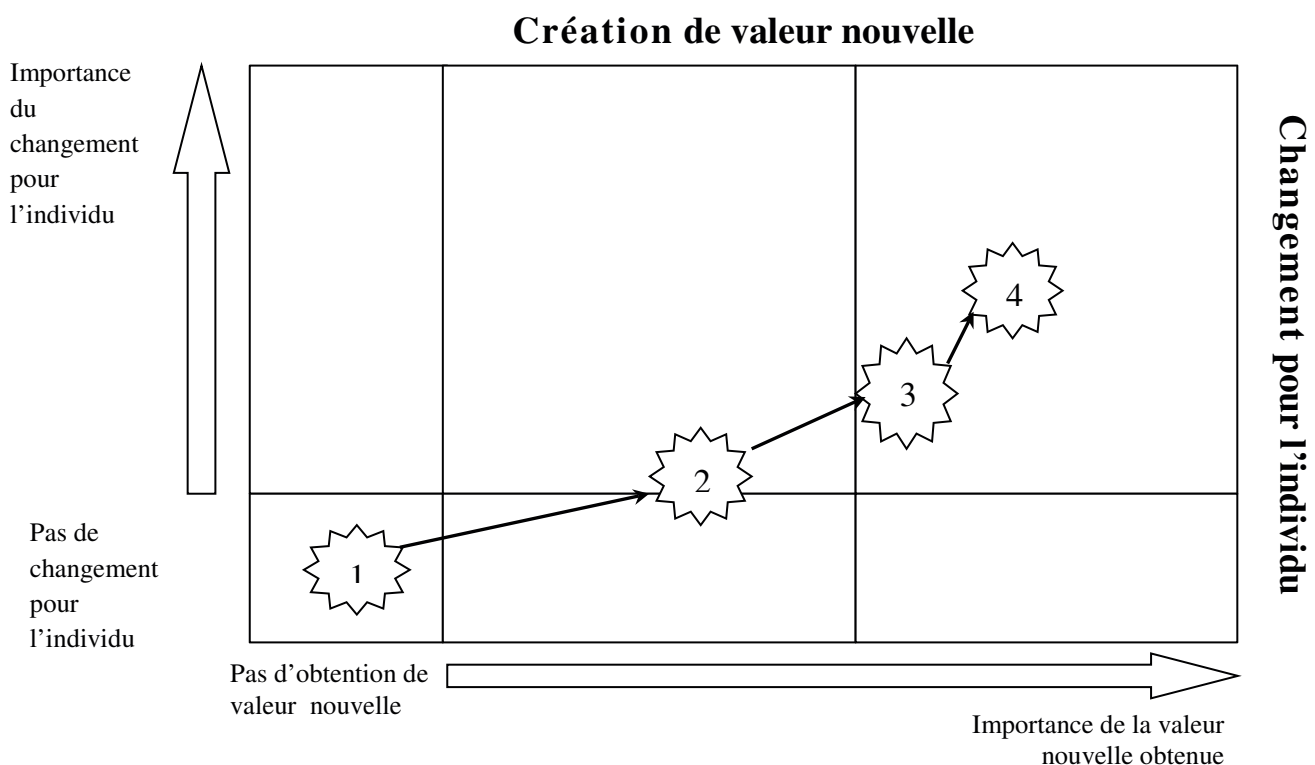
Cet exemple d'artiste-entrepreneur est symptomatique d'un type d'entrepreneuriat artistique : le développement de la notoriété et de la légitimation d'un jeune artiste entraînant un changement d'organisation de l'activité pour faire face à la multiplication des projets et des sollicitations. L'activité de BMM crée une valeur nouvelle au sein de la zone industrielle nantaise, en ce qu'elle permet d'animer un territoire : l'artiste organise des



rencontres avec les entreprises situées dans la zone, au sein de son atelier. Elle permet de nouvelles collaborations entre des gens de métiers et d'activités jusqu'alors étrangères les unes des autres. BMM permet à ses fournisseurs et aux techniciens avec qui il travaille régulièrement, d'exercer leurs compétences dans un domaine nouveau pour eux. Enfin, ses œuvres sont porteuses de nouveauté dans le domaine de l'art contemporain et permettent aux collectivités locales ainsi qu'aux institutions culturelles françaises, de mettre en valeur la création française, par le biais des expositions et foires internationales.

Cependant, si BMM est actuellement un entrepreneur, il pourrait ne plus l'être s'il se contentait de gérer le développement de son activité, sans apporter de nouveauté que ce soit dans ses œuvres, dans l'organisation de son fonctionnement ; il deviendrait alors un simple gestionnaire de sa carrière.

Schéma 6 : La trajectoire entrepreneuriale de BMM depuis sa sortie de l'école d'art



#### **4.4.2. Le cas Elodie**

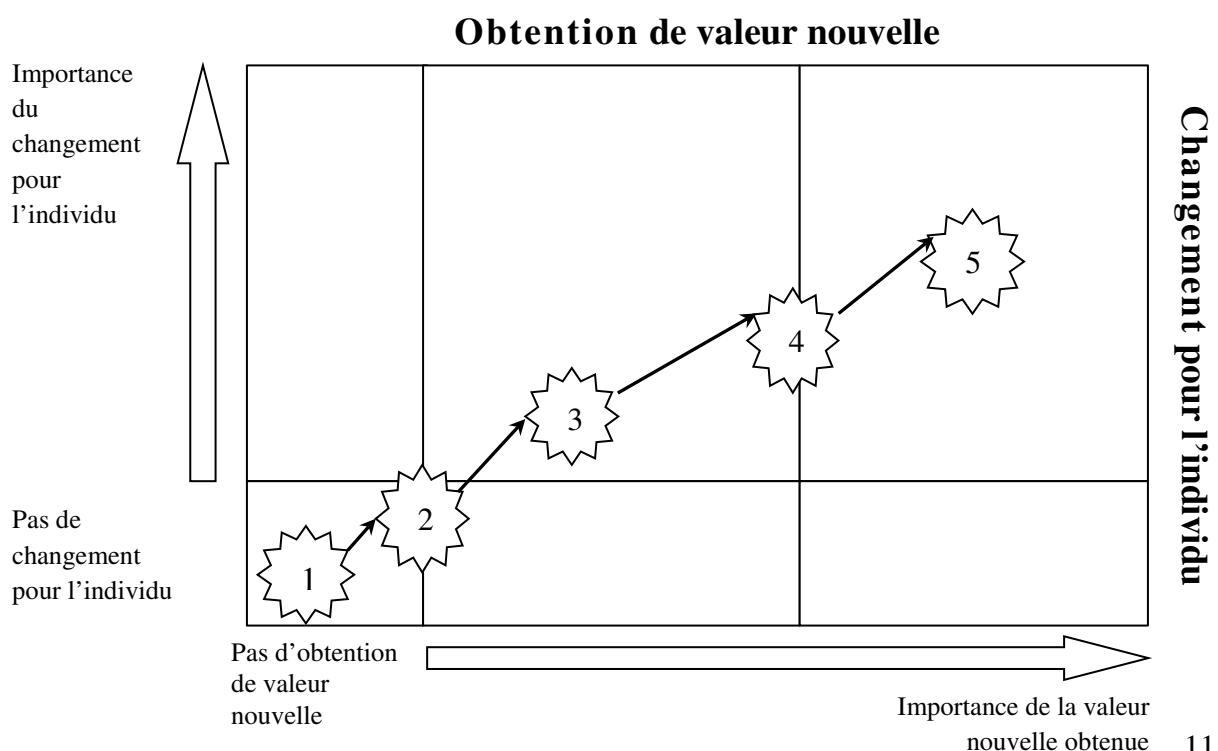
Après des études d'arts à l'université (1), Elodie est entrée à l'école supérieure d'arts de Brest (2) dont elle est diplômée en juin 2010 (5). Elodie est une jeune artiste de 24 ans, mère d'un enfant de trois ans. Lorsque nous l'avons rencontrée, en juin 2010, elle venait de déposer les statuts de la SARL T.W.O.L.O.O, fondée en collaboration avec une amie (4). T.W.O.L.O.O est une entreprise de médiation et d'organisations d'événements dans les arts plastiques à destination des entreprises et des particuliers. Les deux associées proposent de faire découvrir l'art contemporain à des publics connaisseurs ou non, par le biais de visites d'expositions commentées et préparées en amont par la production de livrets détaillant les parcours des artistes. Le portefeuille de produits de la société contient, pour l'instant, quatre types d'offres, en fonction des clients visés. L'associée d'Elodie est titulaire d'un doctorat en histoire et médiation artistique et a été commissaire d'exposition pour le compte d'une collectivité territoriale d'Ile-de-France. L'idée de cette entreprise est née il y a environ deux ans, après des échanges et le constat du manque de structures de ce genre en France (3). Convaincues de l'originalité de leur idée, les amies ont consacré un an à la préparation du projet : la première étape fut de prendre conseil auprès d'amis d'Elodie, avocats d'affaires, afin d'envisager la faisabilité du projet, au niveau juridique et au niveau des aides à la création potentiellement accessibles pour les deux jeunes femmes. En parallèle, les amies ont lancé une « mini étude de marché » auprès de leurs connaissances dans le monde de l'art contemporain : artistes, experts de l'art et des expositions, élus et fonctionnaires en charge des affaires culturelles dans diverses régions, professeurs, etc. Confortées par les réponses enthousiastes des divers interlocuteurs, elles ont ensuite établi un business plan ainsi que défini précisément leur offre de services. Le plan d'affaires prévisionnel établit qu'elles pourront dégager leurs premiers bénéfices en janvier 2011 (4). En attendant, les revenus du conjoint d'Elodie pourvoiront aux besoins de la famille. Les statuts de la SARL ont été déposés début juin 2010.

Pour lancer l'activité, Elodie déménage en région parisienne, pour rejoindre son conjoint, mais aussi pour être au plus près des grands événements artistiques, des bassins d'entreprises et des infrastructures de transports qui faciliteront le développement de l'entreprise (5).

Dans ce cas, l'impulsion d'une nouvelle organisation, à deux, est manifeste. L'offre de valeur nouvelle consiste en la proposition d'un concept pour le moment inédit en France, dans le domaine de la médiation en art contemporain à destination des entreprises et des

particuliers, par le biais des nouvelles technologies. Au moment où nous avons rencontré Elodie, la phase de mise en œuvre de la création était en cours, avec la recherche de partenariats auprès des banques pour permettre l'acquisition de deux ordinateurs et le financement d'un emploi de créateur de site web pour lancer leur principale vitrine de communication sur internet. Le changement pour Elodie est intense dans la mesure où elle change à la fois de lieu de résidence pour lancer son activité, de statut (d'étudiante, elle devient créatrice d'entreprise, associée d'une SARL); elle intègre une nouvelle organisation qu'elle vient de créer; enfin, un changement de fonction s'amorce également en ce qu'Elodie devra investir ce nouveau rôle de chef d'entreprise. Etre crédible et se faire respecter par ses interlocuteurs qu'elle devra convaincre semble d'ailleurs être les points qui lui posent le plus de questions. Sera-t-elle prise au sérieux, compte tenu qu'elle est une jeune femme de 24 ans, qui plus est une artiste? Créer cette entreprise s'est imposée à Elodie comme une nécessité pour subvenir aux besoins de sa famille (elle est mère d'un enfant de trois ans) à la sortie de l'école. Créer cette entreprise est, pour elle, une façon de générer des revenus stables, sans « *galérer pour être artiste et ne rien vendre avant 30 ans* » ou « *galérer pour trouver un emploi de graphiste* ». Elodie compte continuer sa production personnelle parallèlement à son activité, mais sans avoir pour l'instant l'objectif de vivre de son art. Cette création d'entreprise lui permet d'exercer une activité qui la fait vivre, en indépendance et dans le domaine de l'art contemporain.

Schéma 7 : La trajectoire entrepreneuriale d'Elodie



#### 4.4.3. Le cas Pierre

Pierre est un jeune artiste de 27 ans. Après trois années d'études à l'école supérieure d'arts de Rennes (1), il rentre à l'école supérieure d'arts de Quimper (2) où il rencontre BP. Quand nous l'avons rencontré, Pierre, diplômé depuis 2009, était installé en tant qu'artiste indépendant depuis un an et en cours d'affiliation à la Maison des Artistes (3). Il ne percevait pas encore de revenus de son activité d'artiste et occupait un emploi de surveillant pour subvenir à ses besoins quotidiens, en attendant de vivre de la vente de ses œuvres. Pierre a, pour l'instant, une seule exposition d'envergure nationale à son actif. Il participe à plusieurs collectifs d'artistes, mais n'est à l'origine d'aucun d'entre eux. Si Pierre a impulsé une nouvelle organisation en s'établissant en tant qu'artiste indépendant, nous estimons qu'il ne se trouve pas dans une démarche entrepreneuriale. Contrairement aux deux cas précédents, on ne peut observer ni de changement majeur, ni d'obtention de valeur vraiment nouvelle dans le cas de Pierre. Si la production d'œuvres originales exposées pourrait constituer une obtention de valeur en termes artistiques, cela ne nous semble pas suffisant pour parler de démarche entrepreneuriale. Non que la vente d'œuvres soit la condition pour parler d'obtention de valeur, mais Pierre n'est pas pour le moment à l'origine d'un projet réel. Il reconnaît lui-même qu'il est en période de doute, d'interrogation quant à sa production et attend de voir ; il faudrait « *qu'il se bouge* ». Sa trajectoire montre peu de changement, que ce soit au niveau du métier ou de l'activité. Seul son statut a changé, et bientôt son lieu de résidence, puisqu'il envisage de déménager à Rennes pour s'installer et trouver un atelier. Ceci nous incite à ne pas considérer qu'il est dans une démarche d'artiste entrepreneur. Si, juridiquement, le cas de Pierre semble identique à celui de BMM, l'analyse au regard de la dialogique *changement pour l'individu/obtention de valeur* les distingue radicalement. Pour que Pierre soit considéré comme un entrepreneur, il faudra que des changements interviennent au niveau de l'investissement personnel engagé dans le développement de sa carrière d'artiste (en initiant des projets, en créant un atelier, en organisant des événements, des expositions). Pour le moment, si Pierre a collaboré à des collectifs et des expositions, il n'en est pas l'instigateur, il reste dans la même situation que lorsqu'il était étudiant, même si son statut a changé.

Dans le cas de Pierre, nous pouvons nous appuyer sur le modèle des « 3<sup>E</sup> » élaboré par Paturel (1997), où E1 représente l'Entrepreneur (Pierre) et ses aspirations ; E2 constitue les ressources et les compétences possibles à intégrer à l'Entreprise ou, d'une façon plus

spécifique, à l'activité d'artiste de Pierre ; E3 résume les possibilités offertes par l'Environnement qu'il soit global, spécifique ou local. Selon ce modèle, seuls les projets entrant dans la zone de cohérence des «3E» ont des chances de succès. Pierre (voir schéma 8) doit actuellement travailler à entrer la zone E3, en trouvant un marché, des clients, des expositions pour pouvoir faire entrer son projet dans la zone de cohérence et stabiliser son activité et sa carrière. Bien que la démarche de Pierre soit entrepreneuriale puisqu'il se trouve dans une dialogique d'obtention de valeur / changement, la zone de cohérence n'est pas encore atteinte.

Cet exemple renforce l'idée que le développement d'une carrière d'artiste à titre principal s'accompagne inéluctablement d'une démarche entrepreneuriale et, inversement, l'artiste qui n'entre pas dans une démarche entrepreneuriale en instaurant la dialogique *changement pour l'individu/obtention de valeur* (qu'elle soit marchande ou non), ne pourra pas développer véritablement sa carrière et vivre de son art à titre principal.

Schéma 8 : Le modèle des « 3E » (Paturel, 1997) adapté au cas de Pierre

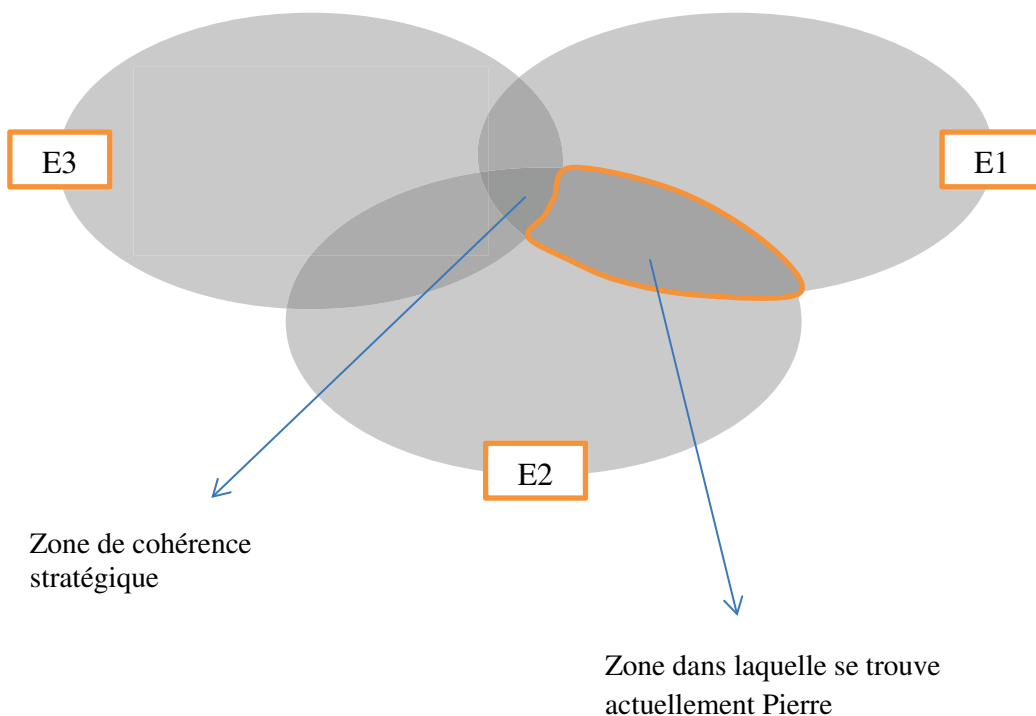
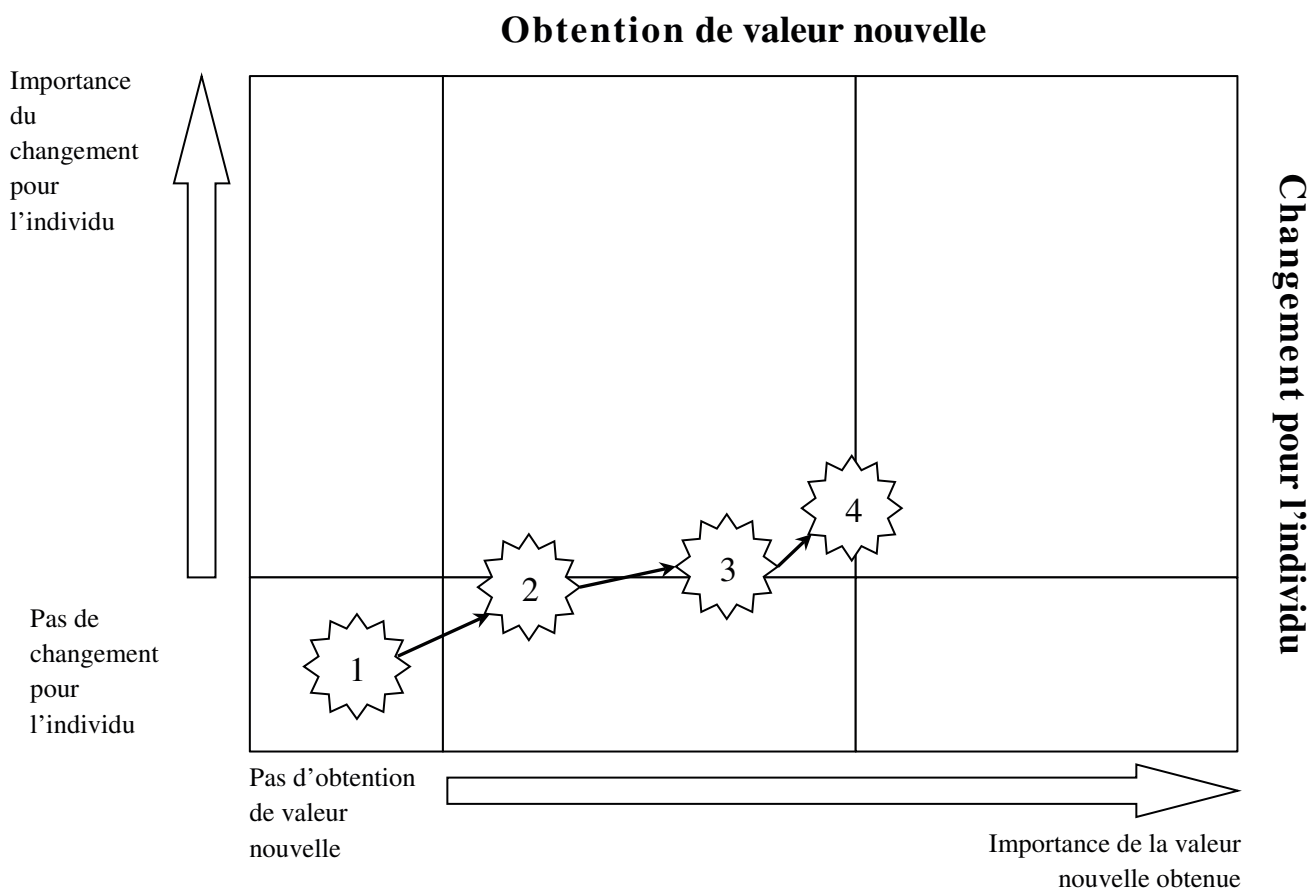


Schéma 9 : La trajectoire entrepreneuriale de Pierre



Le tableau ci-après (Tableau 10) rend compte des démarches entrepreneuriales des trois cas de jeunes artistes, selon les critères de création d'une nouvelle organisation, des types de changements pour l'individu, d'intensité de l'obtention de valeur nouvelle et de type d'entrepreneuriat. Le niveau d'intensité des changements<sup>56</sup> est représenté par des étoiles (sur une échelle de 1 pour très faible à 5 pour très intense). L'évaluation des intensités se fonde sur les récits des artistes et les relevés d'événements balisant leurs trajectoires.

<sup>56</sup> La combinaison des divers paramètres de changement possibles permet de réaliser une échelle d'intensité du changement pour l'individu représentée dans la grille de positionnement des pratiques de l'entrepreneuriat proposée p.100.

Tableau 10 : Evaluation de l'activité entrepreneuriale de trois jeunes artistes

<i>Jeunes artistes</i>	<i>Création d'une nouvelle organisation</i>	<i>Changements pour l'individu</i>					<i>Obtention de valeur nouvelle</i>	<i>Equipreneuriat</i>
		<i>De statut</i>	<i>De métier</i>	<i>De fonction</i>	<i>D'organisation</i>	<i>De lieu</i>		
<i>BMM</i>	<i>Oui – artiste indépendant – libéral</i>	<i>Non</i>	***	*****	***	*****	*****	<i>Non</i>
<i>Elodie</i>	<i>Oui – créatrice associée d'une SARL</i>	*****	***	*****	*****	*****	***	<i>Oui</i>
<i>Pierre</i>	<i>Oui – artiste-indépendant en cours d'affiliation à l'URSAFF</i>	****	*	*	*	***		<i>Non</i>

\* faible - \*\*\* moyen - \*\*\*\*\* intense

#### Conclusion de la section 4

L'approche de l'artiste en tant qu'entrepreneur nous amène à retenir une approche multi-paradigmatique de l'entrepreneuriat, quoique centrée sur la dialogique d'obtention de valeur nouvelle ou existante et changement pour l'artiste mais aussi sur le processus et le projet. En effet, les caractéristiques de l'activité artistique s'ancrent dans une approche processuelle de l'activité. Précisément, notre recherche s'intéresse au début du processus entrepreneurial, en amont de la création, et à l'étude des intentions entrepreneuriales des jeunes artistes. L'approche par le projet retient également notre attention pour cerner au plus près le processus entrepreneurial des artistes, dans la mesure où le fonctionnement en réseau donne à l'activité artistique une dimension collective permanente. L'analyse des cas de trois jeunes artistes dessine des processus entrepreneuriaux différents.

Pour finir, étant donné nos développements au sein de la section 4, nous proposons de définir un artiste entrepreneur dans le domaine des arts plastiques de la façon suivante :

**Un artiste entrepreneur dans le domaine des arts plastiques est un individu qui produit des œuvres plastiques originales régulièrement, qui en tire ou non des revenus significatifs et qui impulse, seul ou associé, une organisation, qui peut être de type associatif, destinée à faire valoir ses œuvres personnelles ou à promouvoir les œuvres d'autres artistes impliquant un changement significatif au niveau individuel et générant une obtention de valeur nouvelle ou existante pour lui ou pour la société, de type marchand ou non.**

## CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Dans ce premier chapitre, comme préliminaire à notre travail sur l'intention des jeunes artistes, nous avons tenté de cerner si l'activité de l'artiste peut être considérée comme entrepreneuriale, au regard de certaines de ses spécificités.

Nous avons replacé la figure de l'artiste dans son contexte historique afin de mieux comprendre les enjeux et les problématiques qui entourent le statut de l'artiste contemporain. En effet, prisonnier de l'image de l'artiste romantique du 19<sup>ème</sup> siècle, l'artiste reste un acteur au statut indéfini dont l'évaluation de la professionnalité reste complexe et non fixée par le législateur français. Ceci rend particulièrement difficile le dénombrement des artistes en France et les conditions d'existence et d'exercice des artistes professionnels, pourtant de plus en plus nombreux à tenter de s'insérer dans une profession mal identifiée et mal régulée. Le statut d'artiste procède plus d'un faisceau d'indices que d'un véritable cadre juridique.

Si le flou entourant la notion d'artiste est sans aucun doute induit par les évolutions historiques, il relève également d'un ensemble de tensions entre les logiques économiques et artistiques dans le champ de l'art contemporain, du fait de son fonctionnement et du système de formation de la valeur attribuée aux œuvres d'art et, par extension, à la valeur créée par les artistes.

Procédant d'enjeux économiques et symboliques, la question de la valeur dans le domaine de l'art et, précisément, de l'art contemporain, reste particulière et rend nécessaire l'extension de la notion de valeur au-delà des limites généralement admises dans le système capitaliste. Compte tenu d'inégalités de revenus structurelles et inévitables, les artistes cherchent à trouver dans leur activité des rémunérations psychiques leur permettant de pallier les faiblesses des revenus issus de leurs productions. Pour les activités artistiques, la valeur doit être entendue au sens large, à la fois pour l'individu artiste et pour la société en général.

Enfin, à partir d'une analyse de la littérature sur l'entrepreneuriat et l'activité des artistes, pour lesquels nous avons rappelé l'intérêt très récent des chercheurs, quasi exclusivement anglo-saxons ou scandinaves, nous avons vu comment la conception étendue de la valeur ainsi que les motifs récurrents de l'activité de l'artiste tels que le fonctionnement en réseau, la démarcation entre vie professionnelle et vie personnelle ou encore les motivations intrinsèques de l'activité, amènent à analyser l'activité entrepreneuriale de l'artiste par une approche multi-paradigmatique de l'entrepreneuriat.



Retenant l'approche processuelle, l'approche par la dialogique *obtention de valeur nouvelle ou existante/ changement pour l'individu* et l'approche par le projet collectif, le caractère entrepreneurial de l'activité des artistes ne peut être considéré comme automatique ou évident, comme le laissent pourtant entendre plusieurs chercheurs (Rich et Roberts, 2009 ; Linqvist, 2011). Il n'existe de parcours modèle ni pour un entrepreneur, ni pour un artiste, et c'est uniquement par l'analyse des cas particuliers et des trajectoires de chaque individu que l'on peut déterminer si leur activité est entrepreneuriale ou non, et si elle se maintient dans le temps.

Compte tenu de la jeunesse de ce champ d'étude et du peu de travaux dédiés aux artistes au sein de la communauté académique française en sciences de gestion, présenter et placer l'activité des artistes plasticiens dans le champ de l'entrepreneuriat nous semblait donc un préalable nécessaire au développement de notre travail sur les intentions entrepreneuriales des jeunes artistes.

A l'issue de ce chapitre, nous appréhendons mieux l'intérêt d'une recherche sur la population des artistes comme entrepreneurs particuliers et nous pouvons nous intéresser précisément à la genèse du processus entrepreneurial chez les jeunes artistes en essayant de voir si la formation de leur intention d'entreprendre présente elle aussi des spécificités.

---

## **Chapitre 2 – La mobilisation des théories de l'intention dans le cas des jeunes artistes**

---

Après avoir montré que l'artiste peut être, dans certains cas, considéré comme un entrepreneur, quelle que soit le type d'organisation créée, nous allons maintenant nous interroger sur ce qui contribue à l'engager dans un projet de création. Plus précisément, il s'agit d'essayer de comprendre comment se forme le choix de créer une organisation chez les jeunes artistes. Pour ce faire, les théories de l'intention nous semblent particulièrement intéressantes à mobiliser. Ce chapitre a pour objet de présenter les premiers fondements théoriques mobilisés dans notre recherche.

Nous éclairerons, dans un premier temps, le concept d'intention entrepreneuriale en le plaçant, dans une approche processuelle de l'entrepreneuriat, au centre du processus entrepreneurial (section 1).

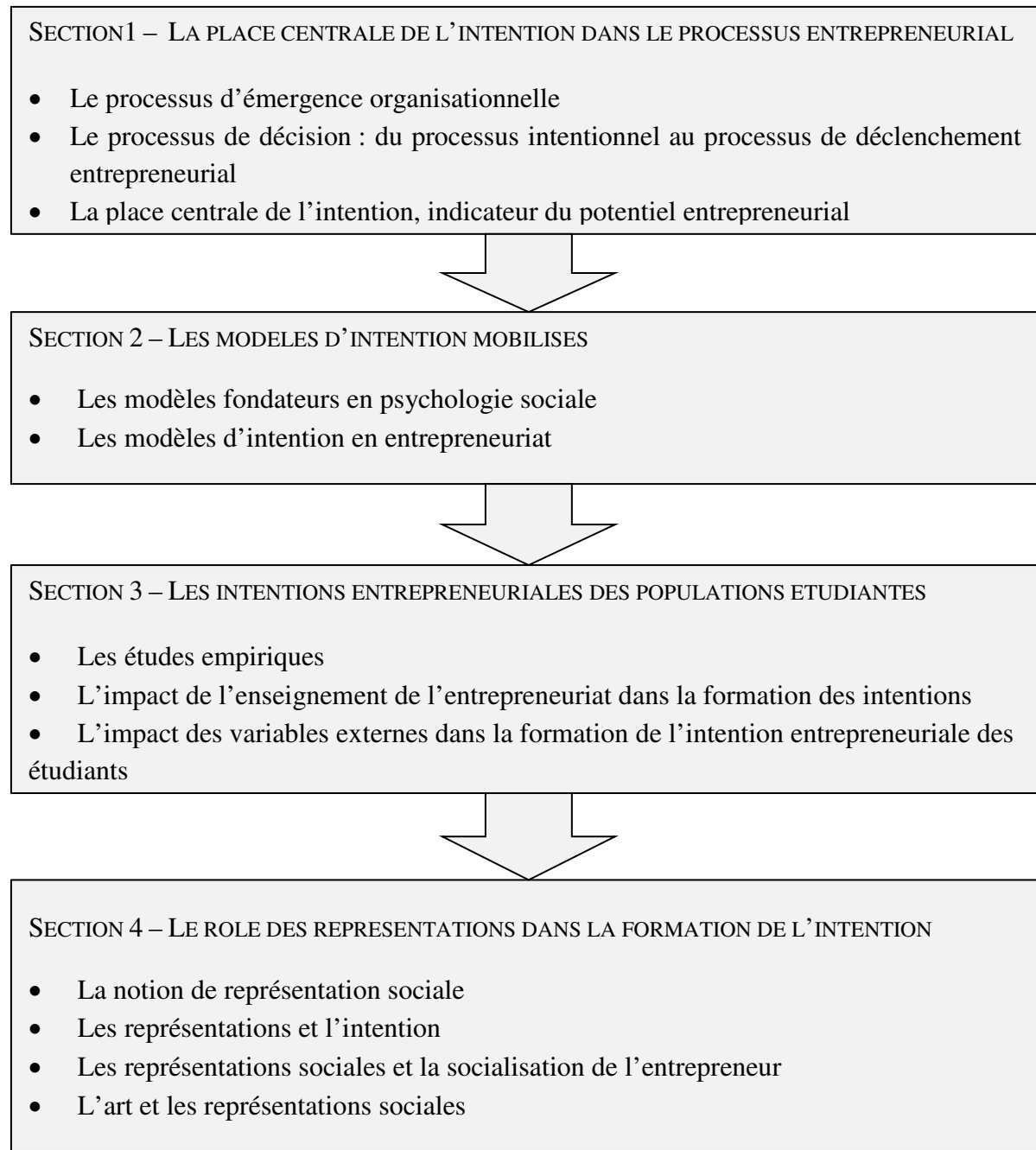
Dans un deuxième temps, nous présenterons les modèles d'intention fréquemment mobilisés dans les recherches en psychologie sociale et en entrepreneuriat (section 2).

Un troisième temps nous permettra de focaliser sur l'intention entrepreneuriale des étudiants, par un état des lieux des résultats et des recherches empiriques menées sur les intentions entrepreneuriales des populations étudiantes (section 3).

Enfin, nous verrons, dans une dernière partie, dans quelle mesure l'étude des représentations sous-jacentes à la formation des intentions entrepreneuriales peut-être pertinente dans notre cas d'étude concernant les jeunes artistes (section 4).

Nous serons en mesure, à l'issue de ce chapitre, de préciser nos questions de recherche et les premiers contours du modèle d'intention adapté au cas des jeunes artistes, étudiants d'écoles d'art.

Figure 4 : Plan de cheminement du chapitre 2



## SECTION 1 – LA PLACE CENTRALE DE L'INTENTION DANS LE PROCESSUS ENTREPRENEURIAL

---

Largement étudiée dans le champ entrepreneurial, l'approche processuelle fait l'objet de modélisations variées, selon les auteurs, selon les étapes du processus étudiées et selon les pratiques entrepreneuriales envisagées (création ex nihilo, reprise).

Le propos de cette section n'est pas de faire une présentation exhaustive des modèles processuels proposés par la littérature, mais de préciser la place de la logique intentionnelle dans l'émergence organisationnelle. S'il est difficile de borner l'émergence organisationnelle (1.1), les auteurs s'accordent pour y voir au moins deux logiques distinctes : une logique de décision, conceptuelle, pendant laquelle se forme la vision de la future organisation (1.2), et une logique d'action qui déclenche le passage à l'acte de création, la mise en œuvre (1.3). Dans la mesure où elle articule le passage de la conception à l'action, l'intention occupe une place centrale dans le processus et s'avère être un indicateur puissant du potentiel entrepreneurial (1.4).

### 1.1. LE PROCESSUS D'ÉMERGENCE ORGANISATIONNELLE

La notion d'émergence organisationnelle renvoie, selon Gartner (1993), « *au processus d'organisation qui mène à une nouvelle organisation* » Ainsi, Gartner (1985, 1993) présume l'existence de plusieurs processus d'émergence organisationnelle qui permettent l'apparition d'une nouvelle organisation. Cette émergence est un phénomène qui combine l'interaction de stimuli divers comme l'expérience, les images, les idées qui prennent sens.

Comme le précise Emin (2003 : 72), la notion d'émergence ne présume pas, au contraire de celle de création, l'aboutissement de l'acte initié. L'émergence organisationnelle comprend les réflexions, les pensées, les décisions et les actions nécessaires à l'impulsion d'une organisation. Cette notion nous semble appropriée dans notre travail, dans la mesure où nous nous situons en amont de la création proprement dite de l'organisation, et ne savons pas si elle aboutira.

Le début de l'émergence organisationnelle a lieu dans l'esprit de l'individu entrepreneur, mais, pour certains auteurs (Learned, 1992 ; Bruyat, 1993), l'émergence précède l'intention puisque l'émergence est inconsciente. Pour Bird (1988) et Katz et Gartner

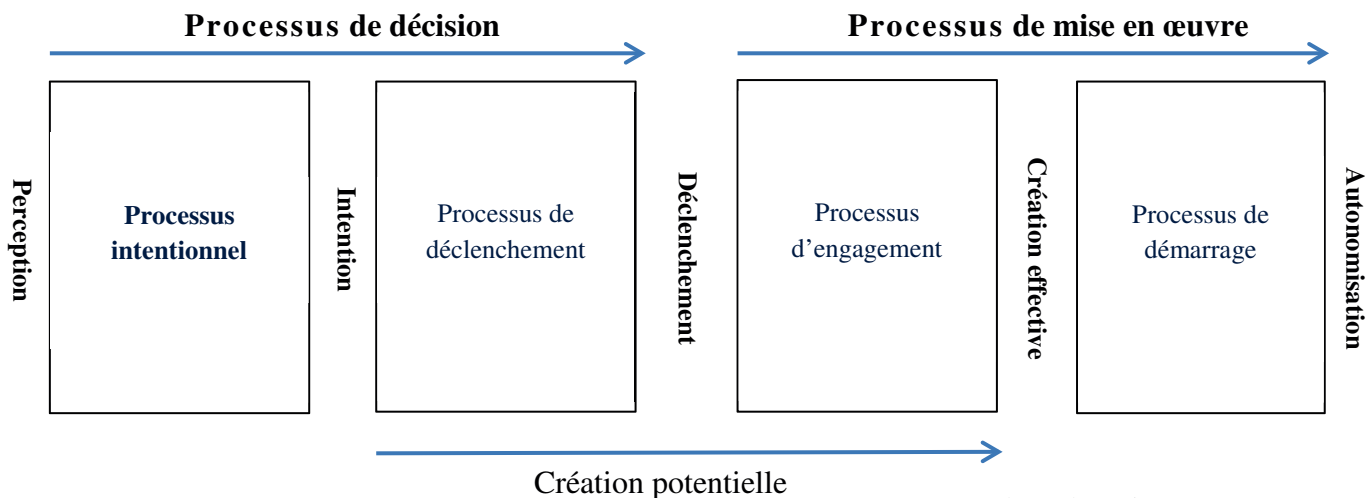
(1988), le processus d'émergence débute avec l'intentionnalité de l'individu dans une recherche d'informations.

Difficilement observable également, la fin de l'émergence intervient, en fonction des auteurs, entre quelques mois et plusieurs années, selon les entrepreneurs. Outre les repères temporels, certains indicateurs physiques permettent de discerner la fin du processus entrepreneurial. Bruyat (1993) borne la fin du processus au moment où l'entrepreneur apprend le métier de chef d'entreprise et fait face à des problèmes spécifiques. Sammut (1995) voit la fin de l'émergence quand l'entrepreneur est tenu à des réalisations effectives, lorsqu'il a dépassé l'état dans lequel il était encore un porteur de projet. Hofer et al. (1998) estiment que le processus d'émergence entrepreneuriale s'achève avec l'autosuffisance de l'organisation créée. Quant à Gasse (1982), il distingue trois étapes dans l'émergence organisationnelle : l'idée, le projet, l'entreprise, comme autant de phases cruciales dans le développement de l'entreprise.

Borner le processus d'émergence entrepreneuriale semble relativement difficile. Cependant, deux logiques consécutives et indissociables apparaissent : la logique intentionnelle et la logique d'action.

Selon Emin (2003 : 78) : « *le processus d'émergence peut être décrit de la façon suivante : au départ, les organisations n'existent qu'en pensées, en idées, rêves d'un individu (Learned, 1992). Ensuite, ces pensées (visions) sont parfois (mais pas toujours) transformées en intention, puis quelquefois (mais pas systématiquement), en action (déclenchement de la création, et enfin, dans certains cas, (donc pas obligatoirement), en une organisation en démarrage (une tentative réussie de création), voire autonomisée (c'est-à-dire ayant dépassé le stade du démarrage) ».*

Schéma 10 : La place de la logique intentionnelle dans le processus d'émergence



Source : Adapté de Emin (2003 : 79)

Notre étude s'ancre dans la première phase du processus d'émergence, au sein du processus de décision, que nous allons à présent expliciter.

## 1.2. LE PROCESSUS DE DECISION : DU PROCESSUS INTENTIONNEL AU PROCESSUS DE DECLENCHEMENT ENTREPRENEURIAL

La décision s'articule autour de deux processus : intentionnel et de déclenchement (Marchais-Roubelat, 2000).

### 1.2.1. Le processus intentionnel

Le processus intentionnel concerne la transformation d'une perception de création en une vision, puis de la vision en une véritable intention de création.

Depuis les années quatre-vingts, les recherches sur la vision et l'intention ont suscité un intérêt croissant de la part des chercheurs (Bayad et Garrand, 1998 ; Varrault, 1999). Pour Filion (1991 : 28), la vision est une projection de l'entreprise dans le futur : « *an image projected into the future of the place the entrepreneur wants its product to occupy eventually on the market, and also an image of the type of enterprise needed to get*

there »<sup>57</sup>. Selon Carrière (1991) et D'Amboise et Bouchard (1990), la vision est une construction mentale d'un état futur possible et souhaité de l'organisation (cité par Cossette, 1993). La vision est une connaissance conceptuelle (Verstraete, 2003) ou, encore, elle correspond à l'articulation des schémas cognitifs par rapport au futur que l'entrepreneur souhaite atteindre, par rapport au réel auquel il se confronte et par rapport à ses connaissances (Verstraete, 2001). Ainsi, la vision se traduit par une représentation mentale du futur, elle correspond à la représentation que l'entrepreneur ou l'entrepreneur potentiel se fait ou se ferait de l'organisation qu'il impulse ou impulserait.

Quant à la relation entre la vision et l'intention, Ajzen (1991) montre que l'intention organisationnelle reflète la vision du créateur sur l'organisation émergente (Emin, 2003 : 83). Pour Senge (1990), la vision est le résultat d'une construction dans laquelle l'intention revêt une importance centrale. Pour Baum, Bird et Chardavoyne (2003) et Bird et Brush (2002), l'intention entrepreneuriale joue un rôle médiateur entre la vision entrepreneuriale et la création d'entreprise. La vision, dirigée vers l'avenir, se construit à partir de représentations, comme le précise Varrault (1999 : 44) dans la ligne des travaux de Hamel et Prahalad (1989) : *« du décalage entre la représentation actuelle d'un avenir (vision stratégique) et la représentation actuelle du présent, peut naître une tension dans l'esprit du dirigeant, une tension qui peut être à l'origine de l'émergence de l'intention d'atteindre cet état futur (jugé avantageux par rapport à la représentation de la situation présente). La représentation de l'avenir se muerait alors en objet désiré et induirait une intention stratégique. »* (cité par Emin, 2003 : 84). Cependant, la vision ne se confond pas avec l'intention : elle serait antérieure à l'intention : *« L'intention est un état de pensée qui dirige l'attention (et par conséquent l'expérience et l'action) vers un objectif spécifique (but), la nouvelle organisation, et une façon de l'atteindre (moyens) »* (Bird, 1988).

L'intention, en se différenciant de la vision de l'entrepreneur, la contient en ce qu'elle la reflète et manifeste le désir d'atteindre ce but représenté dans l'esprit de l'entrepreneur par la mise en œuvre de certains moyens.

---

<sup>57</sup> « Une image de la place que l'entrepreneur désire voir son produit occuper sur le marché projetée dans le futur, ainsi qu'une image du type d'entreprise nécessaire pour y parvenir ». Traduction libre.

### **1.2.2. Le processus de déclenchement**

Le processus de déclenchement concerne la transformation de l'intention en décision d'agir. La décision implique une rupture entre le projet et l'action effective (Saint-Sernin, 1989). Si l'intention est nécessaire à l'action et peut prédire l'acte de création, le passage d'une intention à une action n'est pas systématique. Lors de la mise en œuvre de l'action et de la prise de décision, plusieurs facteurs peuvent influencer sur l'avènement ou non de la création d'entreprise. Le problème de la validité prédictive des modèles d'intention, que plusieurs auteurs relèvent (Audet, 2001, 2004 ; Danjou, 2004 ; Moreau, 2006), est posé. En effet, Ajzen (1985) note que « *toutes les intentions ne sont pas exécutées, certaines sont abandonnées alors que d'autres sont révisées pour s'adapter aux circonstances* ». Krueger et al. (2000) précisent que l'intention d'entreprendre naîtra seulement chez une faible proportion des individus montrant un potentiel entrepreneurial suffisant, une part encore plus faible de ces individus passeront à l'acte de création. Le lien entre intention et action n'est ni immédiat, ni certain (Emin, 2003 : 93). Les auteurs relèvent plusieurs types de facteurs pouvant intervenir dans la facilitation ou, au contraire, l'inhibition du passage à l'acte.

#### **1.2.2.1. L'impact du temps**

Bruyat (1993) décrit l'engagement comme un ensemble de séquences d'actions-décisions échelonnées dans le temps. L'auteur précise que le système individu-projet-crédation de valeur prend trois états successifs, lors du processus de création d'entreprise, qui sont :

- le déclenchement du processus pendant lequel l'individu manifeste une intention de créer : il envisage sérieusement la création. La recherche d'opportunité peut être à la fois conséquence ou cause du déclenchement. La décision a déjà commencé à se construire ;
- l'individu consacre ensuite l'essentiel de son temps à mettre en œuvre son projet. Le retour en arrière n'est plus envisageable dans la mesure où l'investissement établi rend l'abandon difficile, synonyme d'échec ;
- la réussite plus ou moins forte du projet, ou l'échec marquent la fin du processus.

Pour Emin (2003 : 95), le déclenchement est la démarche de mise en œuvre qui conduit l'individu à créer effectivement l'entreprise. Ainsi, l'évolution temporelle semble particulièrement jouer sur le passage à l'acte. Outre que de nouvelles informations et



événements sont susceptibles d'apparaître, Ajzen (1985) note qu'en se rapprochant de la date de concrétisation d'une intention, la tendance à surestimer les obstacles et sous-estimer les bénéfices attendus du passage à l'acte est manifeste. La tentation d'abandonner l'intention d'action serait donc forte. Plus l'intervalle entre une déclaration d'intention et la concrétisation de l'intention par le passage à l'acte est long, plus la probabilité d'abandon est élevée (Ajzen, 1985). L'intention évolue dans le temps (Moreau et Raveleau, 2006). Mais cette évolution dépend de l'intensité de l'intention initiale et des prédispositions personnelles à changer ses intentions : plus la conviction est grande dans l'expression d'une attitude, moins les informations nouvelles seront susceptibles de détourner l'individu de son projet initial (Ajzen, 1991 ; Ajzen, Timko et White, 1982, cités par Emin, 2003 : 89).

Si les intentions peuvent s'atténuer ou changer d'orientation, leur intensité peut aussi fortement se renforcer, par exemple en fonction de la satisfaction d'expériences entrepreneuriales (Moreau et Raveleau, 2006).

L'évolution de l'intention est également fonction de facteurs de types psychologiques et contextuels survenant dans l'intervalle de temps entre la déclaration d'intention et le passage à l'acte.

#### *1.2.2.2. Des facteurs de type psychologique*

Les études menées sur les traits de personnalité de l'entrepreneur ont montré que ceux-ci disposent d'un lieu de contrôle interne : ils attribuent les événements de leur vie à leurs propres actions, ce qui les pousse à passer à l'action plus facilement que les individus dont le lieu de contrôle est externe, attribuant à l'environnement un impact sur les événements de leur vie plus important que leurs propres actes. Emin (2003) propose la prise en compte du concept de soi et de l'orientation d'esprit. Dans la continuité du lieu de contrôle, le concept d'orientation d'esprit (Kuhl, 1985, cité par Emin, 2003 : 87) distingue les individus « orientés action » des individus « orientés mentalement » ; les premiers se concentrent avant tout sur les actions qui pourraient mener à la transformation d'un état présent en un état futur ; les seconds restent plus volontiers dans des états de contemplation (Kruglanski et Klar, 1985, cités par Emin, 2003 : 87).

Il semblerait que la concrétisation des intentions soit facilitée par la mise en place de plans d'action. Ce point permet d'estimer la crédibilité des intentions : l'intention est d'autant plus crédible que les individus sont capables de dessiner dans les grandes lignes le plan qu'ils envisagent de mettre en œuvre pour passer à l'acte (Ajzen, 1985).

#### *1.2.2.3. Des facteurs contextuels : les éléments et les informations nouvelles*

Des éléments et des informations nouvelles peuvent précipiter ou inhiber le passage à l'acte. Shapero et Sokol (1982) estiment que des facteurs de déplacement, issus de l'environnement proche de l'individu intentionnel, sont nécessaires pour précipiter le passage à l'acte de l'entrepreneur. Ceci rejoint l'événement déclencheur de Learned (1992). Les événements survenus dans la vie de l'entrepreneur potentiel tels que la naissance d'un enfant, le décès d'un proche ou un changement de situation professionnelle peuvent l'amener à abandonner son intention d'entreprendre.

Shapero et Sokol (1982) distinguent les déplacements négatifs, les plus fréquents et souvent imposés de l'extérieur, des déplacements positifs qui peuvent consister en l'identification d'une opportunité d'affaires, dans le cadre professionnel ou dans le cadre d'une occupation de loisir. Les déplacements liés aux situations intermédiaires sont, enfin, repérés par Shapero et Sokol (1982) et découlent de ruptures dans la trajectoire des individus provoqués par la fin d'une étape de vie. Les auteurs identifient la sortie de l'école, l'armée ou la sortie de prison comme des situations intermédiaires typiques. Dans le cadre de notre étude, nous verrons que la situation des étudiants en dernière année de cursus fait, en effet, office de déplacement positif, précipitant certains d'entre eux dans un projet de création.

### **1.3. LA PLACE CENTRALE DE L'INTENTION, INDICATEUR DU POTENTIEL ENTREPRENEURIAL**

Si nous venons de voir que l'intention n'est pas systématiquement suivie d'un passage à l'acte, elle n'en occupe pas moins une place centrale dans les comportements qui demandent une réflexion et une planification. Elle semble être une condition nécessaire au passage à l'acte dans les cas de comportements planifiés auxquels la création d'entreprise appartient.

Pour Ajzen (1991 : 181) « *Les intentions sont des indicateurs de la volonté à essayer, de l'effort que l'on est prêt à consentir pour se comporter d'une certaine façon* ». L'intention constitue ainsi un catalyseur et le meilleur prédicateur de l'action (Ajzen, 1991 ; Krueger et Carsrud, 1993). Pour Emin (2003 : 93), la place de l'intention est centrale dans la mesure où elle lie une logique mentale et une logique d'action : « *Les intentions sont le relais, la jonction entre l'état mental et l'état actif* ».

Si l'étude des intentions ne permet pas de présager de la création effective, encore moins de présumer de la réussite d'un projet d'entreprise, elle permet une focalisation sur les précurseurs de l'action (Bird, 1988), c'est-à-dire sur les facteurs qui prédisposent à la création d'entreprise et favorisent le potentiel entrepreneurial d'une population donnée.

Notre ambition, dans ce travail, correspond à cet objectif : il s'agit de mieux connaître les précurseurs de l'action entrepreneuriale et leur articulation chez un public particulier comme les jeunes artistes. Ceci nous laissera entrevoir des pistes d'actions concrètes pour lever des blocages éventuels et encourager le choix de la carrière entrepreneuriale chez les artistes. Mais pour cela, selon les modèles d'intention que nous allons maintenant évoquer, encore faut-il que les jeunes artistes perçoivent la création d'entreprise comme une voie professionnelle désirable et l'engagement dans celle-ci, faisable.

### **Conclusion de la section 1**

Située au début du processus entrepreneurial, en amont de la décision de créer, l'intention y occupe une place déterminante et constitue un prédicteur fiable du passage à l'acte. Le processus intentionnel procède d'une articulation entre la pensée et l'action. Etudier la formation des intentions des jeunes artistes peut permettre de mieux appréhender les situations de blocage à lever pour favoriser la création d'entreprises ou d'associations par des artistes, contribuant ainsi au développement de leur positionnement social et économique.

Pour mieux comprendre la formation des intentions entrepreneuriales, nous pouvons mobiliser un certain nombre de modèles et préciser les variables qui nous semblent pertinentes dans le cas des jeunes artistes.

## SECTION 2 - LES MODELES D'INTENTION MOBILISES

---

Depuis maintenant un peu plus de quinze ans, les recherches en entrepreneuriat ont largement investi le concept d'intention. En effet, l'entrepreneuriat peut être vu comme un processus intentionnel, complexe et planifié. Plusieurs auteurs ont ainsi affirmé que l'intentionnalité est centrale dans le processus d'émergence organisationnelle (Bird, 1988 ; Katz et Gartner, 1988 ; Krueger, 1993 ; Krueger et Brazeal, 1994 ; Krueger et al., 2000).

Les modèles fondés sur les intentions tentent de prévoir le comportement entrepreneurial et d'expliquer la formation des intentions. Les auteurs partisans de cette approche cherchent à étudier des attitudes relatives à un comportement particulier plutôt que les dispositions psychologiques générales qui ont mobilisé les défenseurs de l'approche par les traits.

C'est en psychologie sociale que les premiers modèles cherchant à prédire le comportement humain ont été développés. Ces modélisations ont ensuite été adaptées au comportement entrepreneurial, notamment par Shapero puis Krueger.

S'ils sont aujourd'hui relativement connus et largement utilisés, une présentation des modèles fondateurs, à la fois en psychologie sociale (2.1) et en entrepreneuriat (2.2), nous permettra de poser les bases théoriques que nous avons mobilisées pour notre recherche.

### 2.1. LES MODELES FONDATEURS EN PSYCHOLOGIE SOCIALE

La théorie du comportement planifié d'Ajzen (1985, 1987, 1991) constitue la référence la plus utilisée dans les recherches sur les comportements intentionnels. Deux autres théories développées en psychologie sociale permettent de préciser certaines des variables exposées dans le modèle de la théorie du comportement planifié et lui sont souvent connectées, il s'agit de la théorie sociocognitive de Bandura (1977, 1986) et de la théorie du comportement inter-personnel de Triandis (1977).

### 2.1.1. La théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991)

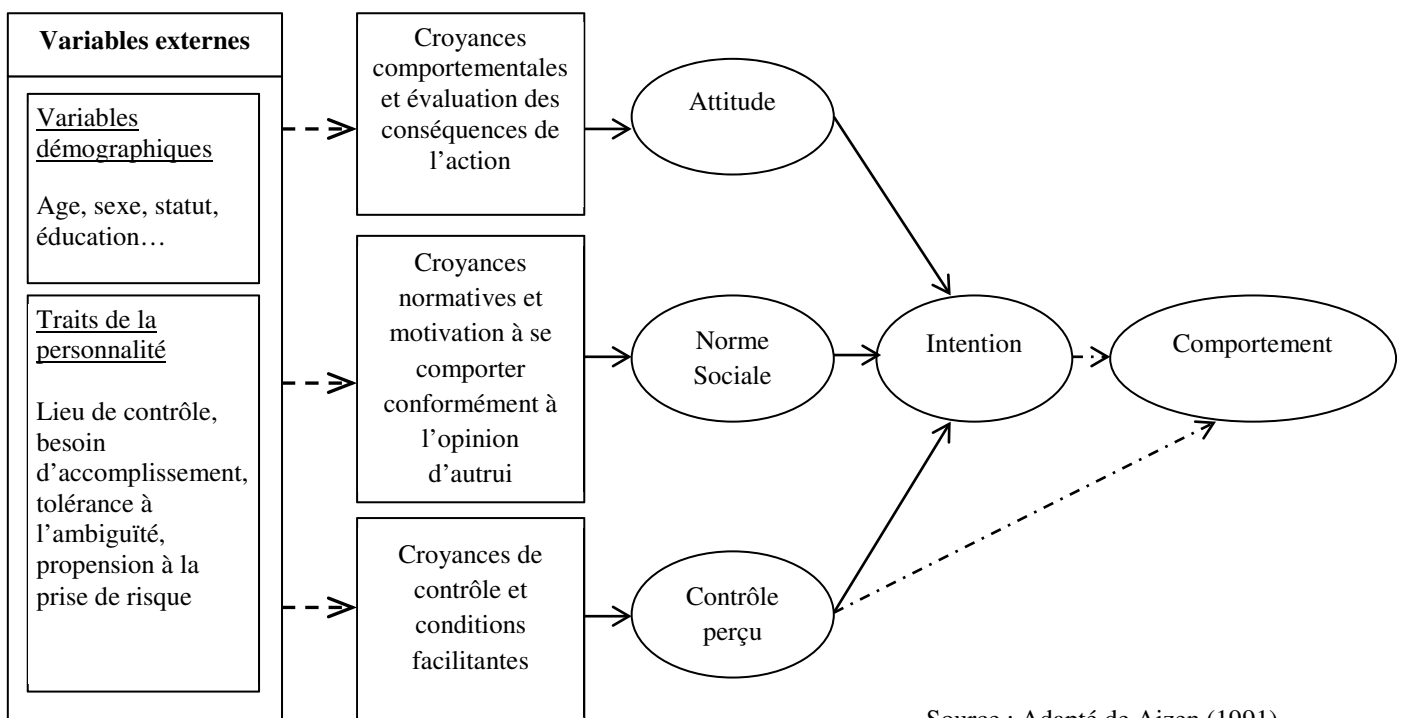
#### Présentation de la théorie

La théorie du comportement planifié d'Ajzen attribue à l'intention une place centrale dans la détermination d'un comportement. Elle postule que l'intention est un déterminant immédiat de l'action. Cette théorie est un prolongement de la théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980) dont les limites, relevées par les auteurs eux-mêmes, concernent les cas de comportements partiellement contrôlés par les individus et lorsqu'il s'agit de prédire un but ou un résultat :

« Si l'on est intéressé par un résultat, la situation est un peu plus compliquée que dans le cas d'un comportement. (...) si le résultat lui-même est le centre de notre intérêt, les actions conduisant au résultat doivent être identifiées. Cependant, il faut garder à l'esprit que des facteurs autres que ces actions pourraient aussi être à considérer » (Ajzen et Fishbein, 1980 : 30, cités par Emin (2003 : 109)).

Aussi, le modèle de la théorie du comportement planifié ajoute une variable au modèle de l'action raisonnée, le contrôle perçu. Selon le modèle d'Ajzen (1991), les intentions sont des indicateurs de la volonté d'essayer, d'une véritable motivation et des efforts qu'un individu est prêt à fournir pour se comporter d'une certaine façon.

Schéma 11 : Modèle de la théorie du comportement planifié



Source : Adapté de Ajzen (1991)

Selon la figure ci-avant, la théorie du comportement planifié s'articule sur trois niveaux.

- En premier lieu, l'intention est un déterminant immédiat de la prédiction et de la concrétisation de l'action (*link intention-behavior*). Le contrôle perçu, c'est-à-dire le contrôle que l'on pense pouvoir exercer sur la réalisation de l'acte, influence également la relation intention-comportement dans la mesure où, pour Ajzen, plus le contrôle réel du comportement est élevé, plus l'effet de l'intention sur le comportement est solide.

- En deuxième lieu (formation of intention), l'intention est supposée déterminée par trois antécédents : l'attitude envers le comportement, la norme sociale perçue et le contrôle comportemental perçu. L'attitude envers le comportement représente le degré de l'évaluation (favorable ou défavorable) de l'individu envers le comportement dont il est question.

La norme sociale perçue (ou norme subjective) représente la perception par l'individu des avis des personnes importantes pour lui quant au comportement envisagé. La norme sociale est le résultat de pressions sociales perçues et a un rôle dont l'importance varie. Cette variable a souvent fait l'objet de discussions et plusieurs auteurs ont noté un impact faible dans le cas de l'intention entrepreneuriale de plusieurs publics. Enfin, le contrôle comportemental perçu concerne la perception par l'individu de la facilité ou de la difficulté dans la réalisation du comportement. C'est une variable primordiale pour Ajzen dans la mesure où elle précise davantage la prédiction du comportement. Cependant, cette variable amène des discussions et permettra d'aborder plus loin les limites du modèle.

- Sur un troisième niveau, les trois variables de formation de l'intention sont expliquées en termes de croyances. Les croyances représentent les informations (vraies ou fausses) que le sujet se fait sur le monde. Ajzen (1991) les classe en trois catégories : les croyances comportementales qui affectent l'attitude puisqu'elles servent à l'évaluation des conséquences du comportement ; les croyances normatives qui agissent sur la norme subjective ; les croyances de contrôle qui influent le contrôle perçu.

Ajzen suppose que les variables externes au modèle (traits de personnalité, variables démographiques) n'influencent les intentions que dans la mesure où elles affectent les croyances ; ces variables ont une influence indirecte sur l'intention et le comportement au travers des attitudes (Ajzen, 1987).

### Les apports de la théorie du comportement planifié

La théorie du comportement planifié trouve tout son intérêt dans la simplicité de l'approche : ce modèle, composé d'un petit nombre de variables, permet de considérer toutes les situations de comportement intentionnel (Emin, 2003 : 111) dans la mesure où les variables externes ne sont pas des déterminants immédiats de ce comportement. Ceci permet d'apporter des réponses aux tenants de l'approche par les traits en entrepreneuriat qui ont failli à prédire le comportement entrepreneurial par des traits de personnalité ou des caractéristiques de l'entrepreneur telles que le besoin d'accomplissement, la propension à la prise de risque, l'histoire familiale, la religion, etc. (Filion, 1997). La théorie du comportement planifié permet donc d'expliquer la façon dont les variables externes agissent sur les intentions (Emin, 2003 : 112). Cette théorie est, en outre, applicable à la plupart des individus (Shappard, Hartwick et Warshaw, 1988).

Enfin, comme l'ont montré Krueger et Carsrud (1993), la théorie du comportement planifié convient parfaitement à l'intention de création d'entreprise. Elle offre, selon les auteurs, d'énormes potentialités pour les chercheurs en entrepreneuriat, notamment pour ceux qui s'intéressent à l'impact d'une formation en entrepreneuriat sur les intentions des individus (Krueger et Carsrud, 1993 : 327).

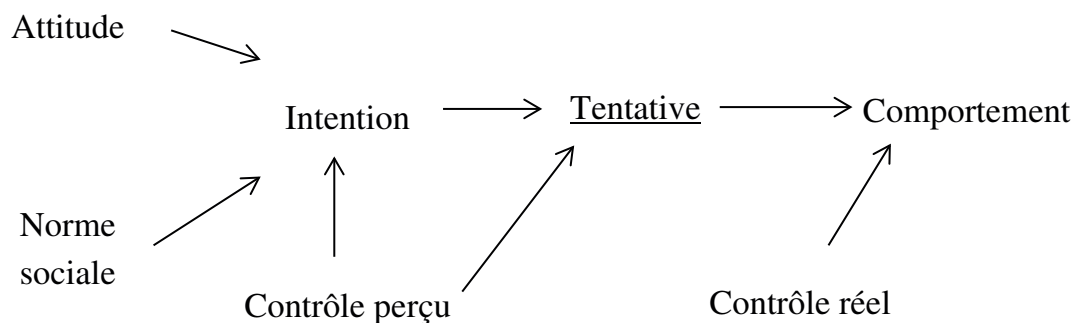
### Les limites de la théorie du comportement planifié.

Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, la théorie du comportement planifié, quoiqu'ayant sans conteste démontré des apports majeurs, présente aussi plusieurs lacunes.

Premièrement, la théorie s'applique aux comportements sous contrôle de la volonté de l'individu et soumis à aucun facteur non maîtrisé par le sujet : « *la théorie du comportement planifié pose l'hypothèse que l'intention ne peut trouver un terrain d'expression que si elle est sous le contrôle de la volonté de l'individu* » (Ajzen, 1991 : 181, cité par Emin, 2003 : 83). Le contrôle perçu est supposé refléter le contrôle réel. Comme le rappelle Emin (2003 : 112), Ajzen précise que la première version du comportement planifié concerne l'intention en termes d'essai plus que d'atteinte de but. Les cas où le contrôle perçu reflète parfaitement le contrôle réel sont extrêmement rares.

Nous rappelons que, dans le cas de notre recherche, nous ne considérons pas la création effective, mais la tentative de créer. Comme Emin (2003), nous considérons donc un modèle revisité qui s'appuie sur le concept d'essai.

Schéma 12 : Modèle revisité de la théorie du comportement planifié par Emin



Source : Emin (2003 : 113)

Deuxièmement, la création d'une organisation relève d'une situation bien plus complexe que les comportements explicités et testés par Ajzen pour élaborer sa théorie qui relèvent d'actions contrôlables dans lesquels la volonté est primordiale : l'arrêt du tabac, le choix d'un mode d'allaitement, etc. En effet, la création d'entreprise relève plutôt d'un enchaînement de conséquences d'événements et peut être soumis à l'apparition de circonstances venant influencer sur l'intention.

Enfin, de nombreux auteurs (Audet, 2004 ; Moreau, 2006) pointent l'insuffisance prédictive du modèle, notamment sur le long terme. En effet, si l'intention peut être un bon prédicteur du comportement, le passage de l'intention au comportement n'est pas automatique. La question de la stabilité ou, plutôt, de l'instabilité de l'intention dans le temps, rend impossible la prédiction du passage à l'acte. Ces critiques sont pour l'instant confirmées par les études empiriques dans le champ de l'entrepreneuriat. Aucun lien significatif, d'un point de vue statistique, n'a été établi entre l'intention et le passage à l'acte de création. Audet (2003) rappelle à ce sujet que la seule étude qui prouve un lien (Katz, 1989) entre intention et création d'entreprise, montre que les intentions exprimées



n'expliquent que 2% des décisions de s'installer en affaires ou de devenir travailleur autonome. Ce résultat met, une fois de plus, à mal les qualités prédictives de la théorie du comportement planifié.

Aussi, notre recherche se focalise sur la formation de l'intention plutôt que sur le lien entre l'intention et l'action. Les modalités matérielles de la recherche ne nous ont pas permis de suivre l'échantillon de notre terrain sur une période suffisamment longue qui aurait pu mener à une étude longitudinale permettant d'étudier clairement les évolutions des intentions entrepreneuriales des étudiants. D'autre part, comme nous l'avons évoqué plus haut, nous cherchons à comprendre la formation de l'intention d'essayer de créer une organisation, plutôt que l'intention de réussir à la créer.

Pour prévenir les faiblesses du modèle d'Ajzen sur les aspects que nous venons d'évoquer, des variables complémentaires peuvent être trouvées dans d'autres modèles issus de la psychologie sociale que les recherches menées sur les intentions mobilisent fréquemment<sup>58</sup>.

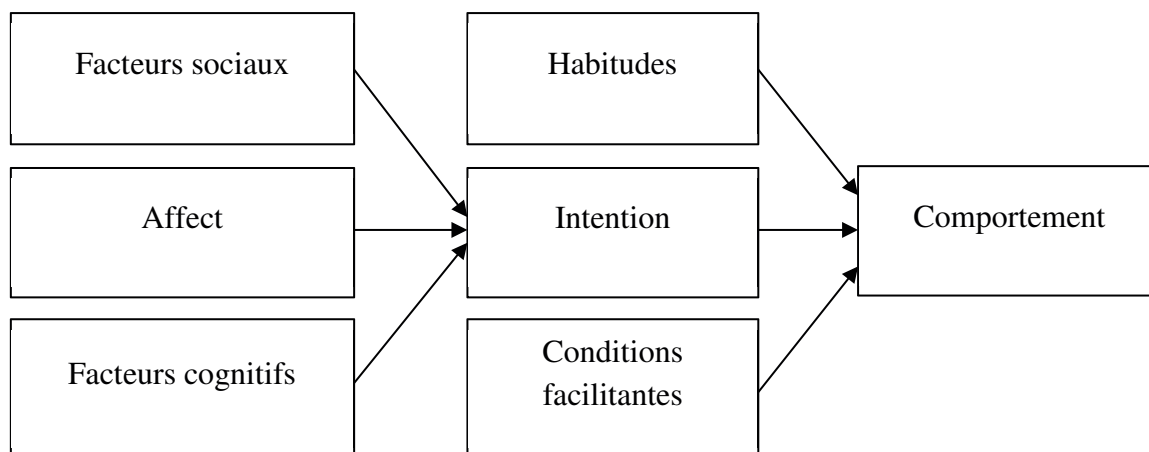
### ***2.1.2. Le modèle du comportement inter-personnel (Triandis, 1977)***

Pouvant être considérée comme une théorie de comportement planifié (Emin, 2003 : 115), la théorie du comportement inter-personnel de Triandis (1977) intègre des facteurs d'ordre cognitif, sentimentaux ou sociaux comme variables explicatives de l'intention. Ajzen lui-même mentionne un lien entre ce modèle et le sien. En effet, comme le suggère la figure ci-dessous, les similitudes sont frappantes.

---

<sup>58</sup> Voir notamment les thèses de doctorat de : Emin, S. (2003), *L'intention de créer une entreprise des chercheurs publics : le cas français*. Thèse pour le doctorat en Sciences de Gestion, Université Grenoble, novembre, 447p ; BOURGUIBA, M. (2004), *De l'intention à l'action entrepreneuriale : approche comparative auprès de TPE françaises et tunisiennes*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Nancy II, décembre, 328p ; TRAN, V.T. (2010), *L'effet de la sensibilisation à l'entrepreneuriat sur l'intention des étudiants de créer une entreprise. Le cas du Vietnam*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Bretagne Occidentale, octobre, 367p.

Schéma 13 : Modèle du comportement inter-personnel de Triandis



Source : Emin (2003 : 115)

L'intention est ici expliquée par des facteurs sociaux dont la norme sociale, les sentiments envers le comportement, qui peuvent être vus comme la dimension affective de l'attitude et les conséquences attendues du comportement (dimension cognitive de l'attitude). Dans la composante sociale, la perception que les sujets ont de leur rôle est ajoutée à la norme sociale, ainsi que des normes personnelles et le concept de soi.

A la suite d'Emin (2003) dans le contexte des chercheurs publics, nous retiendrons la variable de rôle, dans notre étude, pour en observer l'impact dans la formation de l'intention de créer une organisation des jeunes artistes. Compte tenu des positions d'oppositions fréquemment tenues par les artistes que nous avons explicitées dans le chapitre un, il nous semble que la perception du rôle de l'artiste que se font les étudiants d'écoles d'art peut intervenir dans la formation de leur intention d'entreprendre ; autrement dit : en fonction de l'idée qu'ils se font du rôle qu'un artiste doit, ou peut, tenir au sein de la société, les étudiants peuvent être amenés à envisager différemment leurs choix de carrière et, notamment, le choix de l'entrepreneuriat ou de l'indépendance.

Enfin, le modèle de Triandis intègre également le facteur « conditions facilitantes » qui renvoie au contrôle perçu chez Ajzen et à l'habitude (comportement antérieur), et sur lequel nous reviendrons plus loin.

### 2.1.3. La théorie socio-cognitive de Bandura

La mobilisation de la théorie émise par Albert Bandura permet de clarifier le contrôle perçu proposé par Ajzen. Bandura (1977, 1982, 1986) a le premier étudié ce concept dans son modèle de santé. Pour cet auteur, l'efficacité personnelle perçue se définit comme le jugement d'un sujet sur sa capacité à mener à bien les actions nécessaires pour faire face à des situations ultérieures (Bandura, 1982) ou comme « *people's beliefs in their capabilities to mobilize the motivation, cognitive resources, and courses of action needed to exercise control over events in their lives* »<sup>59</sup> (Wood et Bandura, 1989 : 364).

La théorie sociale cognitive de Bandura pose que le comportement est basé sur l'interaction et mené par trois éléments :

- les conséquences attendues d'une situation ;
- les attentes de résultats ;
- les perceptions d'efficacité personnelle.

L'efficacité personnelle perçue est cruciale pour la détermination des intentions, pour l'initiation de l'action et pour la persistance dans l'action.

Les individus qui ont développé un sentiment d'efficacité personnelle fort, c'est-à-dire une assurance quant à leurs capacités dans un domaine, considéreront les difficultés comme autant de stimulations qui renforceront leur intérêt et leur motivation à accomplir une tâche.

A l'inverse, les sujets dont l'efficacité personnelle est faible dans un certain domaine auront des niveaux d'aspiration et d'implication faibles et auront tendance, quand ils seront confrontés à des difficultés, à se focaliser sur les obstacles et sur leurs déficiences personnelles plutôt que sur la façon de résoudre les difficultés et obtenir une performance satisfaisante.

« *Fortunately, people can expand their knowledge and skills on the basis of information conveyed by modeling influences. Indeed, virtually all learning phenomena resulting from direct experience can occur vicariously by observing people's behavior and the*

---

<sup>59</sup> « *Les croyances des individus dans leur capacité à mobiliser la motivation, les ressources cognitives, et le cours des choses qui sont nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de leur vie* ». Traduction libre.

*consequences of it* »<sup>60</sup>. Dans cette phrase, Wood et Bandura (1989 : 364) énoncent la possibilité de renforcer l'efficacité personnelle perçue et avancent plusieurs moyens pour le faire :

- un premier moyen est de vivre des expériences maîtrisées et réussies (*mastery experiences*) ;
- la connaissance d'expériences réussies par d'autres personnes peut également renforcer l'efficacité personnelle (*modeling*) ;
- les encouragements (*social persuasion*) peuvent soutenir l'efficacité personnelle un temps, mais ce soutien ne durera pas longtemps si les encouragements sont artificiels et irréalistes ;
- enfin, un dernier levier pour faire progresser son sentiment d'efficacité personnelle pour un individu est d'améliorer sa forme physique, afin de réduire les manifestations somatiques du stress, souvent attribuées par les individus à un manque de capacité.

On voit comment le concept d'efficacité personnelle de Bandura permet d'éclairer la variable « contrôle perçu » du modèle d'Ajzen, tout en laissant entrevoir des moyens concrets d'agir sur la perception de faisabilité qu'ont les étudiants d'écoles d'art vis-à-vis de la création d'organisation.

Dans le contexte de notre étude, le concept d'efficacité personnelle semble intéressante à observer, notamment, comme nous le verrons dans la section suivante, dans les différences entre hommes et femmes. Les études sur les cheminements des étudiants d'écoles d'art (Danner et Galodé, 2006) ont montré comment les filles renoncent plus souvent à des carrières d'artistes indépendantes et choisissent le salariat, préférant souvent pour cela changer radicalement de voie.

Pour les auteurs, une des raisons de ces renoncements chez les filles réside dans l'autocensure et « le plafond de verre » qu'elles construisent. Le sentiment d'efficacité personnelle peut être mis en avant dans ce processus chez les jeunes filles artistes. De la même façon, les artistes femmes, qu'elles soient plasticiennes ou qu'elles pratiquent d'autres disciplines, semblent soumises aux mêmes difficultés et doivent chercher de

---

<sup>60</sup> « Heureusement, les individus peuvent étendre leurs connaissances et leurs compétences sur la base de l'information fournie par des influences sur l'efficacité personnelle. En effet, potentiellement, tout phénomène d'apprentissage résultant d'une expérience directe peut avoir lieu indirectement en observant les comportements de personnes et leurs conséquences ». Traduction libre.

nouvelles façons de travailler leur art, afin de continuer leurs carrières (Bielby, 2008 ; Kosmala, 2008 ; Ravet, 2008). Ainsi, nous chercherons à observer si le niveau d'efficacité personnelle décelée chez les jeunes filles que nous avons rencontrées peut impacter avec leur niveau d'intentionnalité.

Les modèles de formation de comportements planifiés élaborés par les auteurs en psychologie sociale ont ouvert des voies porteuses pour comprendre la propension de certains individus à la création d'entreprise, au-delà de la recherche systématique de traits individuels qui, les auteurs s'accordant largement sur ce sujet aujourd'hui, peuvent n'être que des conséquences du comportement de création.

Les modèles psychosociaux étant largement mobilisés par les chercheurs en gestion, que ce soit en comportement du consommateur, en gestion des ressources humaines ou en management, voyons maintenant comment ces modèles ont été utilisés par les chercheurs pour élaborer des modèles entrepreneuriaux reposant sur une conception intentionnelle de la création d'entreprise.

## **2.2. LES MODELES D'INTENTION EN ENTREPRENEURIAT**

### ***2.2.1. La théorie de la formation de l'événement entrepreneurial (Shapero et Sokol, 1982)***

Le modèle de Shapero et Sokol (1982) est sans conteste le plus connu des modèles d'entrepreneuriat. Elaboré en 1975, il a été revisité en 1982 et 1983, puis a été repris, vérifié et adapté par Krueger qui en a le premier explicitement fait un modèle d'intention entrepreneuriale (Krueger, 1993 ; Krueger et Carsrud, 1993 ; Krueger et Brazeal, 1994 ; Krueger et al., 2000).

Le modèle fondateur de Shapero et Sokol de 1982 avait pour objectif d'expliquer l'événement entrepreneurial et d'étudier les facteurs explicatifs du choix de l'entrepreneuriat plutôt qu'une autre voie professionnelle. L'ambition des auteurs étant de

proposer un modèle qui intègre toutes les formes d'événement entrepreneurial considéré comme devant combiner simultanément cinq caractéristiques, à savoir :

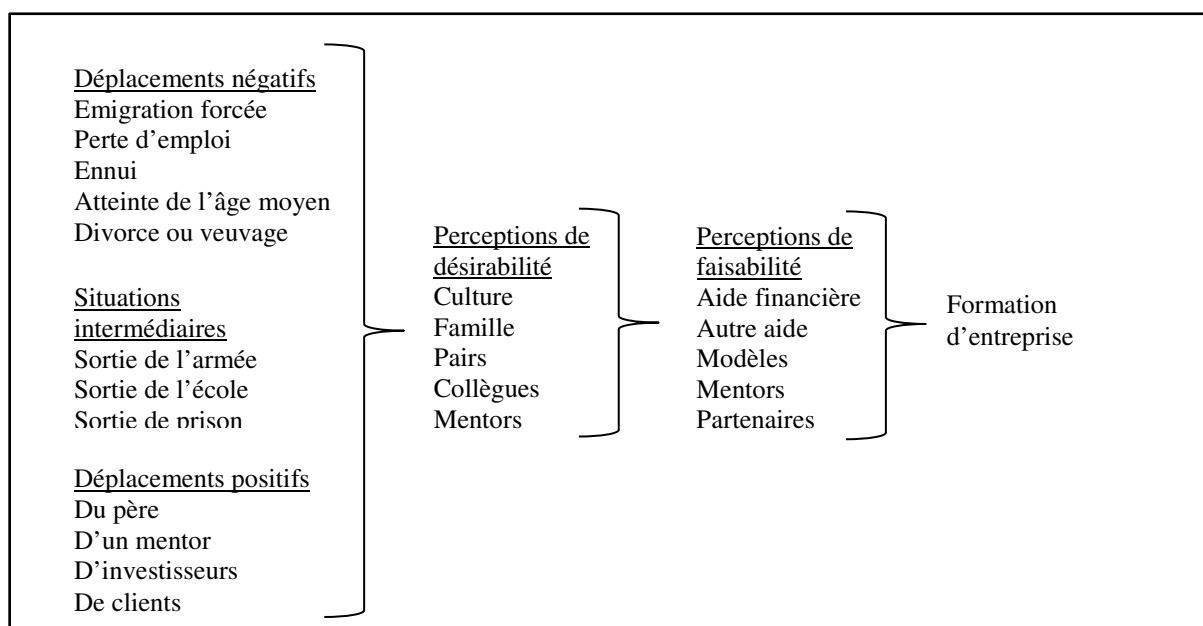
- la prise d'initiative par un individu ou un groupe ;
- la consolidation des ressources par la création ou la restructuration d'une organisation ;
- la gestion de l'organisation par ceux qui l'ont créée ;
- la liberté de gestion des ressources (autonomie de la structure) ;
- la prise de risque (partage des risques et des succès par les initiateurs) (Shapero et Sokol, 1982 : 78).

Dans ce cadre, trois groupes d'éléments contextuels permettent de modéliser l'événement entrepreneurial. Il s'agit :

- de déplacements (ou discontinuités) ;
- des perceptions de désirabilité de l'acte ;
- des perceptions de faisabilité de l'acte.

Les auteurs considèrent l'événement entrepreneurial comme un phénomène multidimensionnel dont aucune variable ne peut, seule, mener à l'acte entrepreneurial.

Schéma 14 : Modèle de la formation entrepreneuriale de Shapero et Sokol (1982)



Source : Traduit de Shapero et Sokol (1982 : 83)

Selon le modèle, certains événements contextuels provoquent un changement dans la trajectoire de vie d'un individu, entrepreneur potentiel. Cette discontinuité – *displacements* selon les termes des auteurs (fréquemment traduit par *déplacements*) – est à l'origine du déclenchement de l'acte entrepreneurial. Les déplacements sont classés en trois catégories par les auteurs :

- *les déplacements négatifs (negative displacement)* : ils ne sont généralement pas sous le contrôle de l'individu (licenciement, divorce, émigration, insatisfaction au travail...), mais sont les plus fréquents. Il semblerait, cependant, que ce soit la combinaison de discontinuités négatives et positives qui mène à la création d'entreprise ;
- *les déplacements positifs (positive pull)* : ce sont des événements qui proviennent de sources d'opportunités pas uniquement professionnelles (loisirs, occupation secondaire) ;
- *les situations intermédiaires (between things)* : elles résultent d'une rupture consécutive à la fin d'une étape de vie qui place l'individu dans une situation « d'entre deux ». Ces situations intermédiaires sont prévisibles (sortie de l'école, sortie de l'armée, sortie de prison).

Ces trois groupes de facteurs introduisent une rupture dans la trajectoire de vie d'un individu créateur potentiel et peuvent déclencher l'acte de création si cet acte est considéré comme crédible par l'individu. La crédibilité de l'action est la « *variable la plus puissante que l'on puisse trouver associée à la création d'entreprise (...) l'individu doit être capable de s'imaginer lui-même faisant démarrer et dirigeant une entreprise* » (Shapero, 1983, cité par Bruyat, 1993 : 414).

La crédibilité dépend des perceptions de désirabilité d'une part et de faisabilité d'autre part.

- *Les perceptions de désirabilité*

Elles représentent l'attrait d'un individu pour la création d'entreprise et sont formées sur le système de valeurs de la personne. Ce système de valeurs résulte de l'influence des facteurs sociaux et culturels provenant de la famille, des pairs, des groupes ethniques et des contextes professionnels et scolaires.

Les expériences antérieures négatives comme les échecs dans des projets entrepreneuriaux, sont considérées comme des facteurs qui renforcent les perceptions de désirabilité.

Cette variable inclut l'attitude à l'égard de l'action et la norme sociale perçue du modèle d'Ajzen (1991). Elle fera l'objet d'une attention particulière lorsque nous présenterons le modèle que nous avons utilisé pour étudier la formation de l'intention dans le cas des étudiants d'écoles d'art.

- *Les perceptions de faisabilité*

Elles résultent de la perception des facteurs d'aide de différentes natures que l'individu est susceptible de recevoir s'il crée une organisation (ressources financières, humaines et techniques). Cette variable peut être rapprochée de celle de contrôle perçu d'Ajzen (1991), de conditions facilitantes de Triandis (1977) ou d'efficacité personnelle de Bandura (1977).

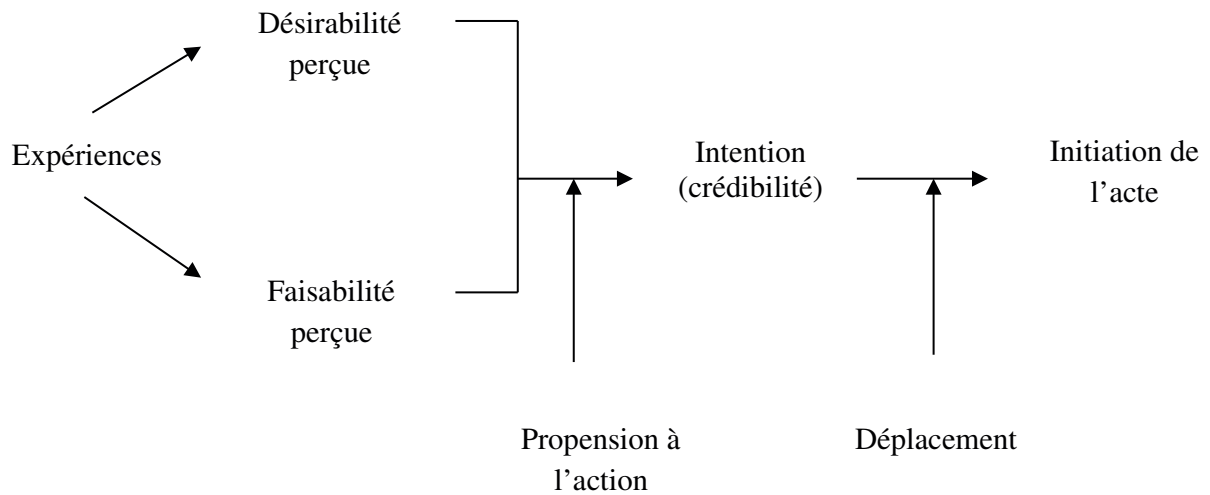
La disponibilité de ressources financières influence directement la propension à entreprendre (Shapero et Sokol, 1982 : 86). La source de financement (économies personnelles, prêt de la famille ou du groupe ethnique, prêts bancaires...) et la façon dont le soutien financier est réalisé jouent un rôle important.

### ***2.2.2. L'adaptation du modèle de Shapero et Sokol (1982) par Krueger (1993)***

Sur la base du modèle de Shapero, Norris Krueger a proposé son propre modèle (schéma 15) qui intègre, pour la première fois explicitement, le concept d'intention dans le cadre de l'entrepreneuriat et qui constitue le fondement de nombreux travaux ultérieurs sur l'intention entrepreneuriale.



Schéma 15 : Modèle de Krueger (1993)



Source : Traduction libre de Krueger (1993 : 16)

Dans ce modèle, Krueger (1993) réaffirme l'importance de la crédibilité de l'acte d'entreprendre comme condition nécessaire au passage à l'acte : « *In Shapero's SEE model entrepreneurial intentions require that founders perceive entrepreneurship as « credible »* »<sup>61</sup> (Krueger et Carsrud, 1993).

L'auteur intègre une variable supplémentaire au modèle de Shapero qui n'apparaît pas dans le modèle de 1982 : la propension à l'action. Elle représente une disposition psychologique de l'individu qui exprime sa capacité à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour parvenir à ses fins. Dans le modèle de Shapero (1975), ce trait de personnalité correspondait à des motivations, attitudes et intuitions qui traduisaient le désir de l'entrepreneur de contrôler son environnement et mettaient l'accent sur l'internalité du lieu de contrôle chez les entrepreneurs que nous avons évoqué dans la section 1. Les individus qui ont un lieu de contrôle interne attribuent les événements de leur vie à leurs propres actions. A l'inverse, les individus qui ont un lieu de contrôle externe ont tendance à attribuer les événements à l'environnement (la chance, le destin, le « système »). Krueger

<sup>61</sup> « Dans le modèle de l'événement entrepreneurial de Shapero, les intentions entrepreneuriales nécessitent que les créateurs perçoivent l'entrepreneuriat comme crédible ». Traduction libre.

(1993) conserve les variables de perceptions de désirabilité et de faisabilité et intègre cette variable comme ayant un effet modérateur entre les attitudes et l'intention.

*« Recent evidence argues that for intentions to predict behavior, intentions must be reasonably well formed. It is hard to envision well-formed intentions without a significant propensity to act (...). Propensity to act may be better viewed as a moderating influence than a direct antecedent »*<sup>62</sup> (Krueger, 1993: 9). Dès lors, si la propension à l'action est faible, les attitudes (perceptions de désirabilité et de faisabilité) ne seront pas assez prédictives de l'intention et de l'action. A l'inverse, si la propension à l'action est élevée, le passage à l'action peut être mieux cerné à travers la faisabilité et la désirabilité perçues. La propension à l'action traduit le caractère évolutif de l'intention dans la mesure où elle répond à la question *« will I actually do it ? »*<sup>63</sup>.

Si Krueger est le premier auteur à avoir mobilisé les modèles d'intention en entrepreneuriat, plusieurs chercheurs ont investi cette voie peu de temps après lui et proposé d'autres modèles intéressants.

### **2.2.3. Le modèle de l'intention entrepreneuriale de Boyd et Vozikis (1994)**

Fondée sur le modèle de Bird (1988) et la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977), la modélisation de Boyd et Vozikis (1994) se trouve à la jonction des modèles d'entrepreneuriat et des modèles psychosociaux (Emin, 2003 : 125).

Dans le modèle de Bird (1988), l'intention est conceptualisée comme le lien entre les croyances et les comportements ; l'intention est alors le déterminant immédiat de la pensée et des décisions stratégiques.

Bird (1988) suggère que c'est la combinaison de facteurs personnels et contextuels qui prédispose les individus à former une intention entrepreneuriale. Selon son modèle, les

---

<sup>62</sup> *« Des preuves récentes montrent que pour que les intentions prédisent le comportement, les intentions doivent être raisonnablement bien formées. Il est difficile d'imaginer des intentions bien formées sans une propension à l'action significative (...). La propension à l'action pourrait être davantage vue comme une variable modératrice, plutôt que comme un antécédent direct ».* Traduction libre.

<sup>63</sup> *« Le ferai-je vraiment ? ».* Traduction libre.

*facteurs personnels* rassemblent l'expérience antérieure en tant qu'entrepreneur, les traits de la personnalité et les compétences. Les *facteurs contextuels* incluent les variables sociales, politiques et économiques comme les déplacements, les changements au niveau des marchés économiques et les politiques gouvernementales.

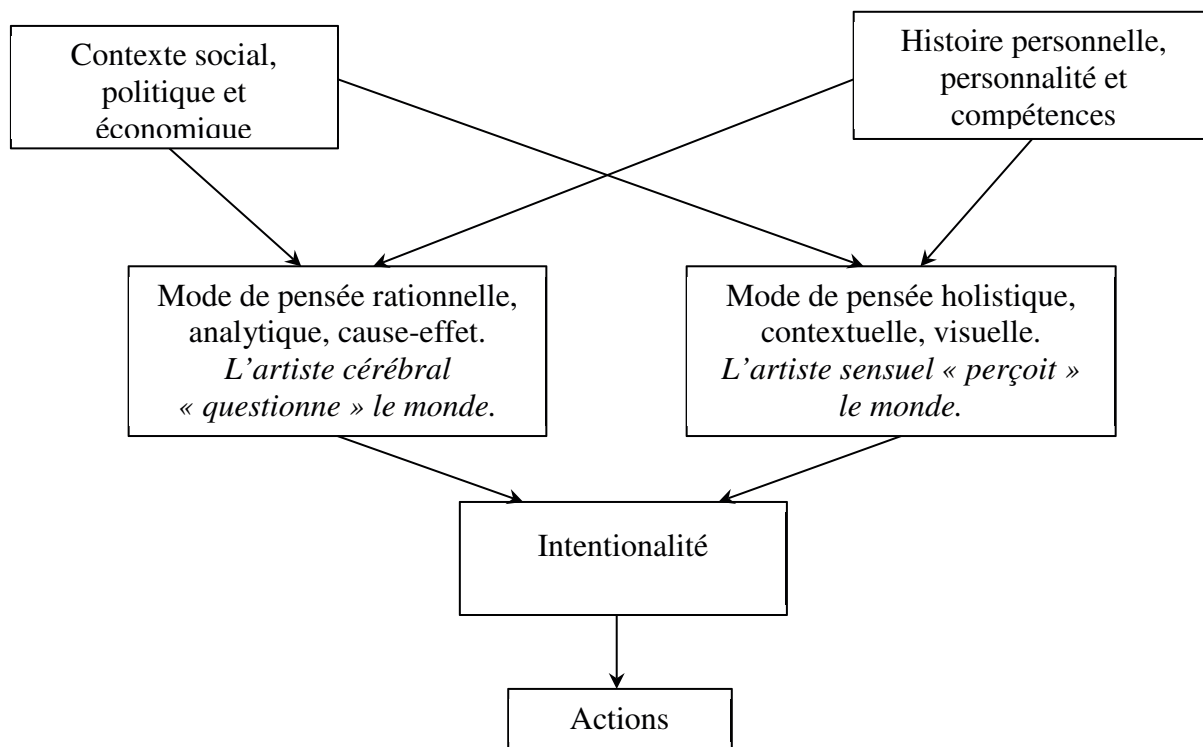
La modélisation de Bird (1988) (Schéma 16) nous semble particulièrement pertinente dans le cadre de notre étude sur les jeunes artistes. En effet, l'introduction et la mise en valeur des divers modes de pensée intervenant dans la formation des intentions renvoie aux deux types de modes de pensée que nous avons pu mettre en valeur dans le fonctionnement des jeunes artistes que nous avons rencontrés. Nous verrons, dans le dernier chapitre de ce travail, que les étudiants mobilisent des modes d'appréhension du monde divers, selon qu'ils utilisent une pensée basée sur le rationnel, « le cérébral » ou basée sur l'appréhension d'un contexte, d'un point de vue « sensitif » et beaucoup plus holistique. Ces modes de pensée les conduisent à envisager leur rôle et leur façon d'être artiste de manière différente, voire divergente. Dès lors, leurs objectifs et leurs ambitions sont, nous le verrons, différentes, entraînant des variations dans leurs choix de carrière.

Si nous n'avons pas précisément investigué les disciplines telles que les sciences cognitives pour appréhender le fonctionnement supposé des jeunes artistes et les implications possibles sur la formation de leurs intentions, certaines lectures nous ont engagée à ne pas négliger ces points dans notre réflexion générale<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Voir par exemple : Zeki, S. (1999) *Inner vision : an exploration of art and the brain*. Oxford: Oxford University Press, 236p ; Gardner, H.E. (2006), *Multiple intelligences: New horizons*. New York, NY: Basic Books, 352p ; Gardner, H.E. (2007), *Five minds for the future*. Cambridge, MA : Havard Business Scholl Press, 208p ; Jensen, E. (2003), *Arts with the brain in mind*. Association for Supervision & Curriculum Deve Ed., 139p.

Schéma 16 : Modèle de Bird (1988) : le contexte de l'intention



Source : Traduit et adapté de Bird (1988 : 444)

Le modèle de Boyd et Vozikis (1994) est également particulièrement intéressant en ce que les auteurs intègrent au modèle de Bird, le concept d'efficacité personnelle de Bandura (1977).

Les auteurs distinguent clairement le concept de contrôle perçu d'Ajzen (1991) de celui d'efficacité personnelle de Bandura. Pour Boyd et Vozikis, reprenant Gist (1987), l'efficacité personnelle a l'avantage d'être plus large et de se référer à une variété de situations potentiellement plus étendue que le contrôle perçu qui renvoie à une tâche ou une situation spécifique.

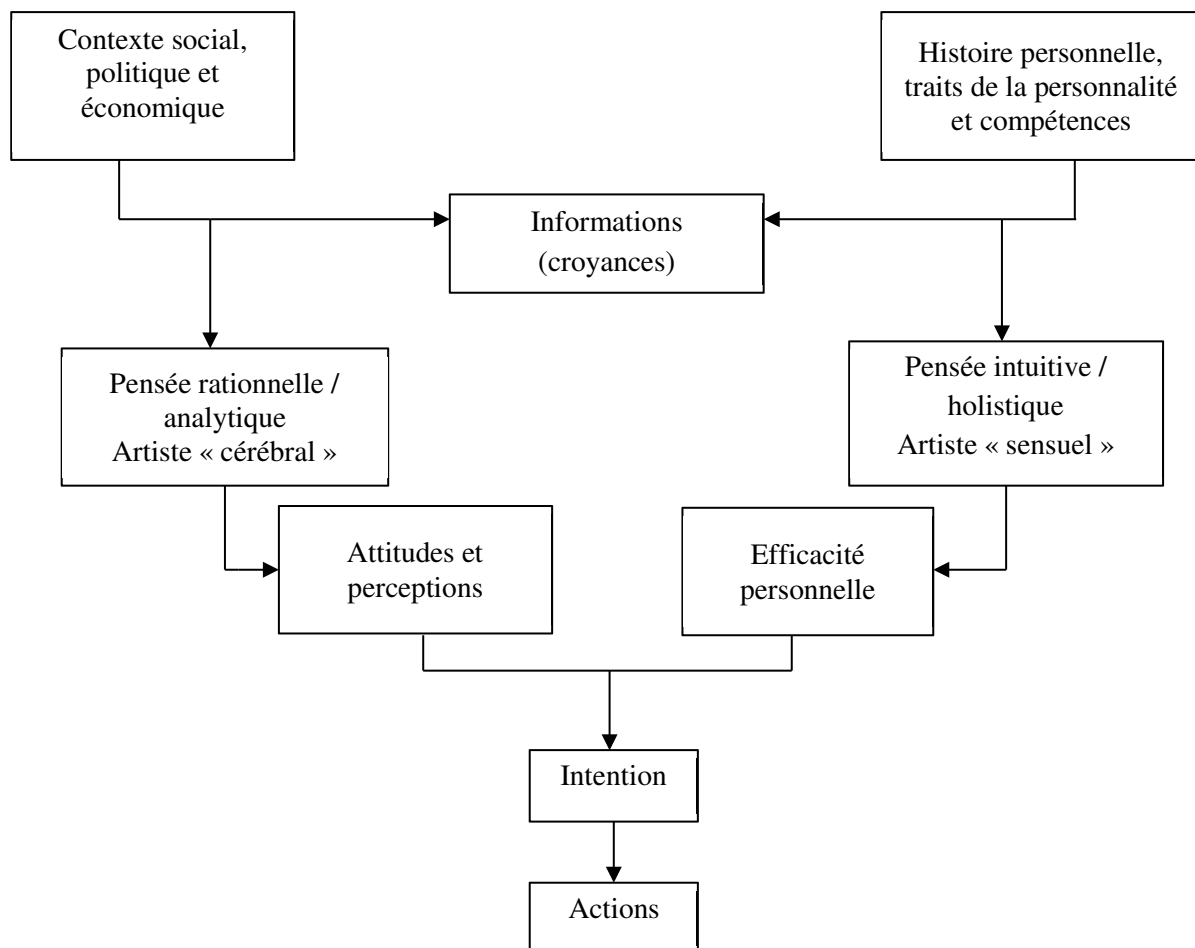
Boyd et Vozikis considèrent, en outre, que l'intention est le produit de la manière dont les individus perçoivent leur environnement (physique et social), d'une part, et par laquelle ils anticipent les conséquences futures de leurs comportements, d'autre part.

Les croyances des individus sont un stockage d'informations issues de l'histoire personnelle (événements personnels et/ou stimulations environnementales). Ces

informations se transforment en attitudes, perception et efficacité personnelle après un cheminement relevant de processus cognitifs (intuitifs ou rationnels).

L'intérêt de ce modèle (Schéma 17) est double : il met l'accent sur le processus de stockage d'information et de pensée menant à la formation de l'intention et il propose un cadre conceptuel intégrateur qui reprend les notions de croyance, d'attitudes et d'efficacité personnelle perçue.

Schéma 17 : Modèle de Boyd et Vozikis (1994)



Source : Adaptation et traduction libre de Boyd et Vozikis (1994 : 69)

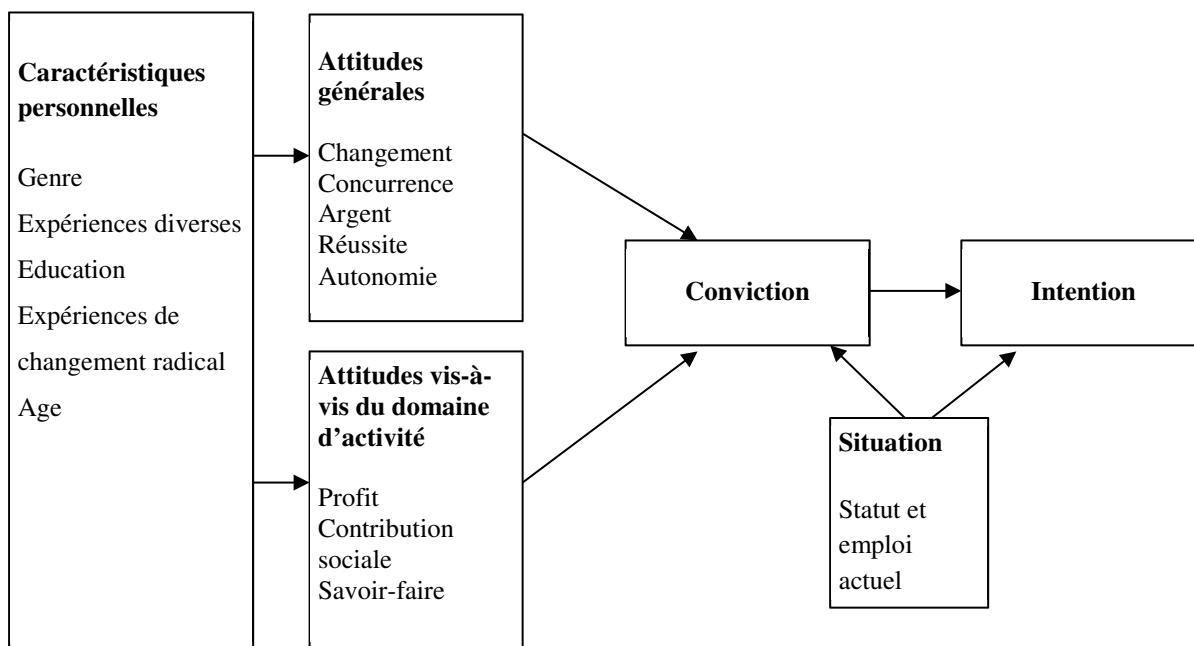
#### 2.2.4. Le modèle de Davidsson (1995) : les déterminants de l'intention entrepreneuriale

Davidsson (1995) a proposé un modèle psycho-économique testé sur un large échantillon d'adultes en Suède (1313 personnes âgées de 35 à 40 ans). Son objectif était d'intégrer les apports d'approches existantes en combinant les variables de certains modèles adaptées au contexte spécifique de son étude. Le modèle mobilise deux variables comme ayant un impact direct sur l'intention : la conviction, d'une part, qui peut être assimilée à l'efficacité personnelle de Bandura (1977) et Boyd et Vozikis (1994) et, d'autre part, la situation d'emploi actuelle.

La conviction est elle-même influencée par la situation d'emploi, les attitudes générales et le domaine des attitudes.

Les variables du contexte personnel influencent les attitudes générales et les attitudes relatives au domaine (sexe, expériences entrepreneuriales, parents entrepreneurs, niveau d'éducation, expérience du changement...). Les attitudes générales relèvent de dispositions psychologiques, et celles du domaine se rapportent spécifiquement à l'esprit d'entreprendre.

Schéma 18 : Modèle de Davidsson (1995)

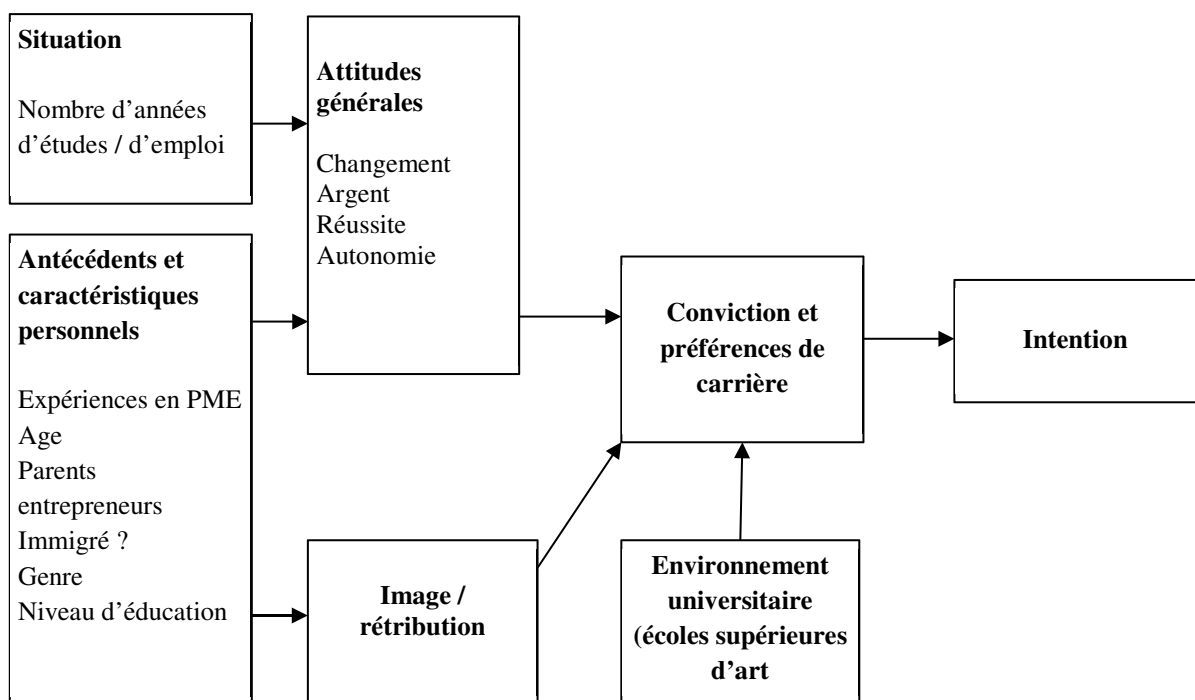


Source : Traduction libre de Davidsson (1995 : 4)

Les résultats du test de ce modèle montrent un pouvoir explicatif de la conviction de 35%, alors que celui des intentions est de 50%. La conviction exerce donc une influence très nette et devient une variable explicative primaire et une cause déterminante de l'intention d'entreprendre une affaire. Les résultats montrent une influence des attitudes sur le niveau de conviction. L'appartenance au sexe masculin et la présence de modèles entrepreneuriaux dans l'environnement professionnel ou familial affecteraient directement et positivement le niveau de conviction.

L'étude d'Autio et al. (1997) qui propose une adaptation du modèle de Davidsson (1995) en y intégrant des éléments des modèles de Shapero et Sokol (1982) et Ajzen (1991), converge avec les résultats obtenus sur les adultes suédois de 1995 par Davidsson.

Schéma 19 : Modèle de Davidsson (1995) validé par Autio et al. (1997)



Source : Adaptation et traduction libre de Autio et al. (1997)

Menée cette fois sur un échantillon de 1956 étudiants (scandinaves, asiatiques et américains) en sciences techniques, l'étude d'Autio avait pour but une comparaison internationale. Les résultats exposent une prépondérance de la conviction entrepreneuriale et des préférences de carrière des individus dans la formation de l'intention entrepreneuriale. Cette étude propose une nouvelle variable à considérer dans la formation de l'intention exprimant l'image de l'entrepreneuriat (*image-payoff*). L'image de l'entrepreneuriat renvoie aux attitudes associées au comportement dans le modèle d'Ajzen (1991) et aux perceptions de désirabilité perçue de Shapero et Sokol (1982). L'étude montre que l'image de l'entrepreneuriat semble influencée principalement par l'entourage immédiat, le niveau d'éducation et les expériences de travail antérieures dans des petites ou moyennes entreprises.

Dans le cadre de notre étude, l'image de l'entrepreneuriat, ainsi que l'environnement universitaire, à savoir les représentations, les discours véhiculés dans les écoles d'art, ainsi que les méthodes pédagogiques mises en pratique seront observées avec attention, compte tenu de certaines spécificités de cet environnement (voir chapitre 3).

## Conclusion de la section 2

Cette section avait pour objet de présenter les modèles d'intention, en psychologie sociale et en entrepreneuriat, que nous mobilisons pour comprendre la formation de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art.

La présentation des modèles, notamment celui du comportement planifié d'Ajzen (1991) montre que l'intention de créer d'un individu, en l'occurrence, un étudiant d'école d'art, est fonction de trois éléments, à savoir : l'attitude favorable que l'étudiant forme au regard de la création d'entreprise comme choix professionnel, la perception de sa capacité à mener à bien le processus de création (contrôle perçu) et l'approbation de son entourage envers cette création (norme sociale). Les perceptions entrepreneuriales sont fonction de croyances sous-jacentes que nous devons analyser. Enfin, les facteurs d'environnement de l'étudiant influencent indirectement la création en agissant sur les croyances, les perceptions et l'intention. Il sera donc intéressant de préciser les facteurs de l'environnement des étudiants d'écoles d'art.



Le modèle de Krueger (1993) montre qu'un individu aura l'intention de créer s'il perçoit ce comportement comme un choix de carrière désirable et faisable. Il nous faudra donc analyser les composantes de ces deux variables, dans le cas des étudiants d'écoles d'art, et déterminer dans quelle mesure elles expliquent effectivement leur intention de créer.

Les autres modèles explicités permettent de préciser les deux modèles de référence de Ajzen et Krueger en entrepreneuriat : l'importance de la conviction et de l'image de l'entreprise, et, dans un contexte étudiant, qui nous mobilise ici, l'importance de l'environnement universitaire. (Davidsson, 1995) ; (Autio et al., 1997).

L'importance des facteurs de contexte (Bird, 1988) et des modes de pensée ainsi que l'importance du rôle (Triandis, 1977) retiennent notre attention dans le cas des jeunes artistes.

Enfin, nous verrons que nous avons tenu compte de l'impact des déplacements, mis en exergue par Shapero et Sokol (1982), en sélectionnant des étudiants à la veille de la sortie de l'école, déjà diplômés (chapitre 4).

Un certain nombre d'études empiriques testant les modèles d'intention sur des populations étudiantes nous permettent, dans la section suivante, de préciser certaines variables retenues comme spécifiques dans le cas d'étudiants.

Tableau 11 : Synthèse des modélisations relatives à l'intention évoquées dans la section 2

Modèles – Auteurs – Dates - Champ disciplinaire	Questions de recherche	Variables expliquées	Variables explicatives	Apports principaux	Limites évoquées
<b>Triandis (1977)</b> Théorie du comportement interpersonnel  Psychologie sociale	Comment évaluer la probabilité d'une action ?	Probabilité d'une action	Dimensions cognitive, sociale et conditions facilitantes.	L'intention ainsi que l'habitude contribuent à expliquer le comportement.  Les conditions facilitantes sont fonction de la capacité à réaliser l'action, de la difficulté de l'acte, des connaissances requises pour réaliser l'action, des facteurs environnementaux augmentant la probabilité de l'action.	
<b>Bandura (1977, 1982)</b> Théorie cognitive sociale  Psychologie sociale	Comment expliquer le comportement des individus ?	Comportement réel	Les conséquences attendues d'une situation, sans intervention de l'individu. Attentes de résultats. Espérances d'efficacité personnelle.	L'efficacité personnelle semble déterminante dans la formation de l'intention et le passage à l'acte.	
<b>Ajzen (1979 ; 1987 ; 1991)</b> Théorie du comportement planifié  Psychologie sociale	Comment l'intention prédit-elle l'action ?	Intention Action	Attitude Contrôle perçu Norme sociale Croyances	L'intention est un déterminant immédiat du comportement. Le modèle est applicable à la prédiction de tout comportement intentionnel.	Le modèle ne prend pas en compte le rôle des facteurs sociaux et économiques dans la formation de l'intention. Le modèle ne prend pas en compte les effets des facteurs sociaux culturels sur les variables proposées.
Modèle de l'événement entrepreneurial de <b>Shapero et Sokol (1982)</b>	Comment l'intention se forme-t-elle et comment initie-t-elle l'acte de création d'entreprise ?	Intention Initiation de l'action	Désirabilité Faisabilité Propension à l'action Déplacements Expériences	La désirabilité et la faisabilité sont les variables initiatrices de l'intention entrepreneuriale. La propension à l'action traduit la composante psychologique de	L'importance relative de la désirabilité et de la faisabilité changent selon les contextes, les populations et les situations (voir section 3).

Modèles – Auteurs – Dates - Champ disciplinaire	Questions de recherche	Variables expliquées	Variables explicatives	Apports principaux	Limites évoquées
Repris par <b>Krueger (1993)</b> .  Entrepreneuriat				l'action. La propension à l'action agit comme modérateur entre la désirabilité, la faisabilité et l'intention entrepreneuriale.	La relation entre action et intention est indirecte dans la mesure où elle est influencée par des variables explicatives : les déplacements.
Modèle de <b>Bird (1988)</b> repris par <b>Boyd et Vozikis (1994)</b> . Modèle du contexte de l'intention entrepreneuriale  Entrepreneuriat	Comment et par quoi les facteurs personnels et contextuels prédisposent-ils les individus à avoir l'intention de créer une entreprise ?	Intention Action	Pensée analytique/rationnelle et pensée intuitive holistique. Attitudes, perception et efficacité personnelle. Croyances. Contexte politique, social et économique. Personnalité, histoire personnelle et intelligence.	Le modèle intègre des éléments personnels et des facteurs contextuels. Les éléments cognitifs expliquent comment se véhiculent les valeurs sociales, économiques et personnelles.	Peu d'explicitation sur la relation entre les niveaux individuels et collectifs de la cognition. Le modèle ne prend pas en compte le rôle des éléments situationnels dans le développement du processus sociocognitif.
<b>Davidsson (1995)</b> Modèle psycho-économique des déterminants de l'intention entrepreneuriale testé par  <b>Autio et al. (1997)</b> .  Entrepreneuriat	Comment l'intention entrepreneuriale se forme-t-elle ?  Comment se forme l'intention entrepreneuriale des étudiants ?	Intention  Intention entrepreneuriale des étudiants	Entourage personnel. Attitudes générales. Attitudes liées au domaine d'activité. Conviction. Situation.  Entourage personnel. Image de l'entrepreneur. Attitudes générales. Environnement universitaire.	Mise en évidence de la conviction. Spécification de deux types d'attitudes : les attitudes générales et les attitudes liées au domaine d'activité. Modèle intégrateur de l'efficacité, de l'attitude et de la norme subjective perçue (Ajzen, 1991) et des déplacements (Shapero et Sokol, 1982).  Modèle qui ajoute des variables spécifiques au contexte étudiant au travers de l'environnement universitaire.	Modèles testés sur des étudiants

## **SECTION 3 – LES INTENTIONS ENTREPRENEURIALES DES POPULATIONS ETUDIANTES**

---

Plusieurs des études sur l'intention concernent particulièrement les populations étudiantes (Kolvereid, 1996 ; Autio et al., 1997 ; Krueger et al., 2000 ; Tounès, 2003 ; Boissin et Emin, 2006 ; Emin, Boissin et Chollet, 2005 ; Emin, Boissin et Herbert, 2007 ; Tran, 2010). Le choix de cette population pour tester les modèles d'intention peut être expliqué, selon Tran (2010 : 99, 580), par le fait que, premièrement, les étudiants, notamment en fin de cursus, doivent faire face à un choix d'orientation, le travail salarié et la création d'entreprise se posant alors comme deux solutions possibles. Deuxièmement, cette population permet d'explorer les préférences des étudiants pour tester les variables des différents modèles d'intention. Enfin, les étudiants constituent un réservoir d'entrepreneurs potentiels dans la mesure où les jeunes qui ont une éducation supérieure, ont une plus grande propension à l'entrepreneuriat que les autres (Reynolds et al., 2002, cité par Tran, 2010 : 99).

La grande majorité de ces recherches sont focalisées sur les étudiants ingénieurs et en gestion/administration, permettant ainsi de tester l'impact des enseignements de l'entrepreneuriat dans la formation des intentions.

### **3.1. LES ETUDES EMPIRIQUES**

Les études sur la formation de l'intention entrepreneuriale menées sur des publics d'étudiants sont toutes des études quantitatives, visant à tester et vérifier l'importance de certaines variables des modèles d'intention présentés plus haut. La majorité de ces études portent sur des étudiants en sciences de gestion ou suivant des formations pour devenir ingénieurs. Certains de ces travaux nous ont servi pour construire notre approche de l'intention des étudiants d'écoles d'art, d'où les développements qui suivent.

La revue de littérature, non exhaustive, du fait d'un foisonnement d'articles récents dans le monde entier<sup>65</sup>, est basée sur les auteurs les plus souvent cités qui font apparaître trois grands types de variables ayant une influence sur la formation de l'intention entrepreneuriale des étudiants : celles qui expliquent la formation de l'intention de créer en testant les modèles d'intention précédemment explicités, celles qui ont trait à l'enseignement de l'entrepreneuriat, celles qui précisent l'influence de variables externes.

L'étude de la formation de l'intention chez les étudiants est principalement basée sur les modèles d'Ajzen, de Shapero et de Krueger. Les variables d'attitude, de norme sociale perçue, de contrôle perçu, de désirabilité et de faisabilité sont retenues dans la majeure partie des études pour expliquer l'intention entrepreneuriale. (Krueger, 1993, Kolvereid, 1996 ; Tkachev et Kolvereid, 1999, Krueger, Reilly et Carsrud (étudiants seniors), 2000 ; Audet, 2003 ; Linan, 2004 ; Emin et al., 2005 ; Emin et al., 2007 ; Tran, 2010). Autio et al., (1997), utilisent un autre modèle et étudient la conviction entrepreneuriale des étudiants pour expliquer leur intention. La conviction<sup>66</sup> est une combinaison des perceptions de faisabilité et de désirabilité des modèles d'Ajzen et de Shapero et Sokol.

Le poids explicatif des variables d'attitude, de norme sociale et de contrôle perçu change selon les études et la population étudiée. Pour Audet, (2003), Linan (2004), Emin et al. (2005) et Emin et al. (2007), la désirabilité explique davantage l'intention que la faisabilité. En revanche, dans les études de Krueger (1993), Kolvereid (1996), Tkachev et Kolvereid (1999), c'est la faisabilité qui explique davantage l'intention.

Les variables d'attitude et de contrôle perçu expliquent significativement l'intention entrepreneuriale dans toutes les études. Il conviendra, comme nous l'avons déjà évoqué, de les inclure dans notre modèle d'intention adapté aux étudiants d'école d'art.

---

<sup>65</sup> La recherche sur la base de données *Business Source Premier* donne 171 résultats de sources académiques avec comité de lecture sur les termes *entrepreneurial intentions* :

et 83 résultats sur la recherche *entrepreneurial intentions AND students*. Une recherche sur le moteur de recherche *Google Scholar* donne environ 1790 pages de résultats sur une recherche depuis 2011...

<sup>66</sup> Pour Autio et al. (1997), la conviction est le sentiment plus ou moins fort chez l'étudiant que la création d'entreprise est une activité à sa portée, qu'il est heureux de la pratiquer et qu'elle est une solution appropriée pour lui. La conviction est influencée par l'image de l'entrepreneuriat, par des attitudes générales et par l'encouragement et les supports fournis par l'université : « *The entrepreneurial conviction is adapted from Davidsson (1995). It refers to the perceived feasibility in Shapero's (1982) model and to the perceived behavioral control in Ajzen's theory. This construct measures the perceived ease of starting up a new firm by the respondent, as well as to the perceived feasibility of such a choice* ». Citation issue de <http://www.babson.edu/entrep/fer/papers97/autio/aut3.htm>. le 5 avril 2011.

Le poids de la norme sociale perçue semble poser problème au regard des résultats des différentes études. Si elle a un poids explicatif significatif sur l'intention entrepreneuriale dans les études de Kolvereid (1996), Tkachev et Kolvereid (1999) et Souitaris et al. (2007), elle n'a pas d'effet significatif dans les études de Reitan (1996), Linan (2004), Emin et al. (2005), Emin et al. (2007) et Tran (2010). Ces différences ont été expliquées par l'effet du contexte national dans la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants au regard, notamment, de l'impact sur les croyances et les valeurs professionnelles. En effet, Gasse et Tremblay (2009) évoquent une influence de la culture nationale sur les perceptions relatives à l'entrepreneuriat et sur les intentions de création des étudiants. L'impact de la culture nationale sur la formation des intentions entrepreneuriales a été noté dans le cas de populations non étudiantes (Bourguiba, 2003).

Compte tenu du système particulier de constitution des valeurs et de l'impact fort des réseaux et des instances de légitimation dans les mondes de l'art, il nous semble important d'étudier particulièrement l'impact de la norme sociale dans la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants d'écoles d'art, pour voir dans quelle mesure la norme sociale perçue peut influencer sur leurs choix de carrière.

### **3.2. L'IMPACT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT DANS LA FORMATION DES INTENTIONS**

A la suite de Shapero et Sokol (1982) qui soulignaient le rôle des variables en rapport avec l'éducation et l'enseignement dans la formation des perceptions de désirabilité et de faisabilité de l'acte d'entreprendre, les recherches empiriques spécifiques à l'enseignement de l'entrepreneuriat concluent que les formations en entrepreneuriat ont un impact sur l'intention de créer chez les étudiants. Ainsi, Krueger et Carsrud (1993) notent l'influence de l'exposition à des situations entrepreneuriales et de l'acquisition de compétences en gestion sur la perception d'efficacité personnelle des étudiants. L'effet positif des formations sur l'efficacité personnelle perçue est noté par plusieurs auteurs (Chen et al., 1998 ; Ehrlich et al., 2000 ; Boissin et Emin, 2006). De même, un environnement universitaire proposant des programmes d'enseignement en entrepreneuriat et propageant une image positive de l'entrepreneur incite les étudiants à s'intéresser aux carrières entrepreneuriales (Tran, 2010).

Ces éléments pourront être mobilisés dans la phase de propositions de recommandations au regard des résultats que nous expliciterons dans le chapitre 2 de la deuxième partie.

### **3.3. L'IMPACT DES VARIABLES EXTERNES DANS LA FORMATION DE L'INTENTION ENTREPRENEURIALE DES ETUDIANTS**

Parmi les variables externes, on peut relever l'importance des modèles parentaux, des modèles entrepreneuriaux dans l'entourage de proximité des étudiants. Les expériences entrepreneuriales ont également un impact significatif sur l'intention entrepreneuriale des étudiants (Krueger, 1993 ; Peterman et Kennedy, 2003 ; Tremblay et Gasse, 2007).

L'impact du genre est très étudié depuis quelques années, laissant apparaître des différences dans la perception d'efficacité personnelle entre les hommes et les femmes. Le genre a un impact indirect sur la formation de l'intention entrepreneuriale.

Le statut social ainsi que l'image de l'entrepreneur jouent, d'après Autio et al. (1997), un rôle majeur dans la formation de la conviction de devenir entrepreneur chez les étudiants.

Le rôle des modèles parentaux semble particulièrement important dans la formation des intentions entrepreneuriales et constitue un point sur lequel les auteurs se rejoignent tous. Shapero et Sokol (1982), Davidsson (1995) et Autio et al. (1997) estiment que la présence de modèles parentaux d'entrepreneurs constitue un facteur qui influence de façon significative les attitudes vis-à-vis de l'entrepreneuriat. Dans le même sens, Matthews et Moser (1995) et Scott et Twomey (1988) (cités par Tran, 2010) constatent un lien significatif entre la présence de modèles parentaux et le niveau des intentions entrepreneuriales.

Krueger (1993), Kolvereid (1996), Tkachev et Kolvereid (1999) ont souligné l'impact d'expériences entrepreneuriales antérieures réussies sur les attitudes et croyances positives d'étudiants envers la création d'entreprise.

Tableau 12 : Les études empiriques sur la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants

Etudes et auteurs	Echantillon	Variables explicatives			Variables complémentaires
		Attitude	Norme sociale	Contrôle perçu	
		Désirabilité		Faisabilité	
<b>Krueger (1993)</b>	126 étudiants américains Business studies			++	Propension à l'acte
<b>Kolvereid (1996)</b>	128 étudiants norvégiens Business studies		++	++	
<b>Autio et al. (1997)</b>	1956 étudiants finlandais, suédois, américains et asiatiques Business studies	Conviction entrepreneuriale et préférence de carrière			
<b>Tkachev et Kolvereid (1999)</b>	512 étudiants russes Business studies		++	++	
<b>Audet (2003)</b>	150 étudiants québécois Business administration	++			
<b>Linan (2004)</b>	166 étudiants espagnols Business administration / economics	++	-		
<b>Emin et al. (2005)</b>	809 étudiants français en sciences de gestion – Activités physiques et sportives – sciences de l'ingénieur – lettres et sciences humaines	++	-		
<b>Emin et al. (2007)</b>	315 étudiants américains et 340 étudiants français en management et économie gestion	++	-		
<b>Souitaris et al. (2007)</b>	250 étudiants anglais et grenoblois – sciences et ingénierie		++		
<b>Tran (2010)</b>	670 étudiants vietnamiens en sciences de gestion	++	-		

Source : Adapté de Tran (2010 : 100)

++ : poids explicatif le plus important  
- : impact non significatif



### **Conclusion de la section 3**

La présentation succincte des études sur la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants, réalisées dans plusieurs pays, permet de préciser l'importance de certaines variables. Ainsi, les modèles parentaux, les expériences entrepreneuriales antérieures réussies, l'image de l'entrepreneur, le genre et l'influence de la norme sociale semblent particulièrement intéressantes à prendre en compte dans notre réflexion sur les étudiants d'écoles d'art.

Si l'importance de l'enseignement de l'entrepreneuriat joue un rôle significatif dans la formation des intentions, nous ne pouvons que nous contenter de l'évoquer dans la mesure où les écoles d'art ne propose aucune formation à l'entrepreneuriat, ni même à l'utilisation d'outils de gestion.

Nous constatons que les auteurs insistent sur les valeurs et croyances sous-jacentes aux attitudes dans la formation de l'intention. Aussi, il nous semble à présent nécessaire de voir dans quelle mesure, les représentations s'insèrent dans la formation des intentions en participant à la constitution des croyances et des valeurs.

## SECTION 4 – LE RÔLE DES REPRÉSENTATIONS DANS LA FORMATION DE L'INTENTION

---

Notre recherche s'intéresse à la formation de l'intention de créer une organisation chez des étudiants. Nos interrogations se situent en amont de l'acte d'entreprendre et cherchent à cerner et comprendre des modes de penser qui conduiront, ou non, de jeunes artistes à l'acte d'entreprendre. La mobilisation de modèles issus de la psychologie sociale nous amène à considérer les auteurs qui ont, eux-mêmes, saisi cette discipline pour mieux investiguer la « boîte noire ». Au-delà des auteurs dont nous avons explicité les modèles, plusieurs chercheurs en entrepreneuriat, notamment francophones, appellent à approfondir l'étude de l'acte entrepreneurial et de ce qui l'entoure, en incluant « le monde des représentations cognitives » (Filion, 2008). Dans le premier tome d'un numéro spécial de la *Revue Internationale de Psychosociologie*, consacré aux représentations entrepreneuriales, Filion note que *« nous comptons encore relativement peu d'études sur l'entrepreneuriat social, politique, écologique et autres. Ce sont des champs qui sont en émergence ; les recherches augmentent cependant sans cesse dans ces différentes sphères et elles vont continuer de progresser au cours des décennies qui viennent. L'étude de ces différentes catégories entrepreneuriales à partir des représentations offre des perspectives riches qui permettront de développer des avenues de recherche encore peu explorées en vue de développer des savoirs forts pertinents pour l'éducation entrepreneuriale »* (Filion, 2008 : 16). Considérant cette suggestion, nous nous sommes donc intéressée à l'approche par les représentations afin d'étendre notre exploration de la formation de l'intention des jeunes artistes.

Une présentation de la notion de représentation sociale (4.1.), puis de sa mobilisation dans l'étude des intentions (4.2.), nous permettra d'examiner comment ces représentations influent sur la socialisation de l'entrepreneur ou du futur entrepreneur (4.2.) et, enfin, en quoi étudier les représentations des étudiants d'écoles d'art peut être pertinent (4.3.).

#### 4.1. LA NOTION DE REPRESENTATION SOCIALE

##### 4.1.1. *Les divers types de représentations sociales*

Le terme de représentation, d'usage courant en psychologie, contient au moins deux significations. La première correspond à l'action de rendre présent quelque chose d'absent (représentation imagée d'un événement historique). La seconde renvoie à l'idée de substitution, où la représentation remplace son objet (représentation nationale des députés à l'Assemblée). Le terme de représentation évoque donc un processus dynamique « *rendre présent* », « *remplacer* » et le support ou l'agent de ce processus. De très nombreux types de représentations existent. Nous pouvons les scinder en trois groupes.

- D'une part, les représentations iconographiques se caractérisent par deux points : elles entretiennent un fort rapport d'analogie avec leurs objets (qu'elles remplacent) et leur élaboration est toujours antérieure à leur capacité d'évocation.
- D'autre part, les représentations symboliques sont constituées de signes qui décrivent les propriétés de leurs objets. Leur compréhension nécessite la maîtrise d'un code.
- Enfin, les représentations cognitives sont nécessairement véhiculées et actualisées par les individus. Elles regroupent tout autant des représentations iconographiques que l'on pourrait appeler des images mentales (Denis, 1989), que des éléments symboliques relatifs à leurs objets. Elles concrétisent pour le sujet la réalité d'un objet lorsque ce dernier n'est pas immédiatement perceptible. Les représentations cognitives ont un aspect essentiel en ce qu'elles peuvent être partagées par plusieurs individus. Ces représentations rassemblent à peu près les mêmes contenus chez des individus différents. Le caractère partagé d'une représentation est partiellement déterminé par la nature de l'objet qu'elle concerne.

Pour Moscovici (1973 : XIII) qui est à l'origine de la notion de représentations sociales, celles-ci sont « *composées de systèmes de valeurs, d'idées et de pratiques dont la fonction est double : établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, pour faciliter ensuite la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe* ».

La représentation sociale est un acte de pensée qui relie un sujet à un objet, elle renvoie à un caractère constructif, créatif et autonome qui comporte une part de reconstruction, d'interprétation et d'expression du sujet (Jodelet, 1984, citée par Lauriol, 1998 : 132).

Abrie (1994 : 64) propose que la représentation sociale soit définie comme « *un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même, par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens qu'il entretient avec l'objet situé dans ce système social* ». A partir de la représentation d'un objet, tous les processus de production de savoirs et de connaissances permettant au sujet de déterminer les conduites à adopter pour agir sur cet objet, vont pouvoir s'organiser.

#### **4.1.2. A quoi servent les représentations sociales ?**

Les représentations sociales constituent des « *attributs fondamentaux* » (Moscovici, 1961 : 74) des groupes sociaux. Une représentation peut être un moyen pour un groupe d'affirmer ses particularités et ses différences.

Pour Jodelet (1984 : 360), « *les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social* ». Ceci souligne une finalité essentielle des représentations sociales qui est la communication.

Deux configurations distinctes peuvent organiser la relation entre l'objet social et le groupe : une configuration structurelle dans laquelle le groupe fonde sa spécificité sur la représentation qu'il se fait d'un objet donné, et une configuration conjoncturelle, selon laquelle le groupe se trouve menacé par l'objet social. Il s'agit de construire une représentation sociale qui préserve son identité et sa cohésion. Ces deux configurations correspondent à deux types d'enjeux qui peuvent motiver l'élaboration d'une représentation sociale, l'un identitaire, l'autre de cohésion sociale (Moliner, 1993, 1996).

Ensemble d'opinions et de croyances partagées par les membres d'un espace collectif, les représentations sociales ont donné lieu à divers types d'élaborations théoriques (socio-génétique, structurelle, socio-dynamique). Elles jouent le rôle de marqueur identitaire en suscitant des prises de positions communes ou divergentes à propos d'un objet ayant valeur d'enjeu. Inversement, elles peuvent être déterminées par des identités : dans ces conditions, elles jouent un rôle d'affirmation de la distinctivité d'un groupe.

Enfin, elles sont des régulateurs identitaires en organisant la perception de l'espace social en congruence avec les aspirations et les contraintes identitaires des individus.

Pour Jodelet (1989 : 53), les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation qui régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Elles interviennent dans la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales.

#### ***4.1.3. Les représentations sociales et les attitudes***

L'attitude, dans sa conception générale, se réfère à une position spécifique que l'individu occupe sur une ou plusieurs dimensions pertinentes, pour l'évaluation d'une entité sociale donnée (Doise, 1989 : 242).

Selon Doise (1989), les représentations sociales sont des prises de position symbolique, organisées de manière différente, comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes, selon leur imbrication dans des rapports sociaux différents. Selon l'auteur, et après son étude du développement de l'enfant, les régulations sociales suscitent des organisations cognitives qui permettent de nouvelles formes de participation aux régulations sociales, résultant dans de nouvelles compétences cognitives individuelles qui pourront se développer encore lors de nouvelles interactions sociales. Gilly (1989) insiste sur l'intérêt de l'étude des représentations sociales dans le champ éducatif.

#### **4.2. LES REPRESENTATIONS ET L'INTENTION**

La notion d'intentionnalité est au cœur des débats sur les sciences cognitives. A la fin du 19ème siècle le philosophe autrichien Franz Brentano définissait celle-ci comme la capacité de l'esprit humain à construire des représentations mentales et non mentales de son environnement (Jacob, 2004).

L'intention s'insère dans la réalité présente de l'acteur et en lien avec son entourage ; elle s'inscrit donc dans un contexte. Cependant, l'intention n'est pas dépendante de cette actualité, mais s'affranchit de la contrainte temporelle et l'action à venir n'est pas localisée

dans le temps. L'« intention d'entreprendre » n'est donc pas liée à une notion d'échéancier. Il ne nous est donc pas possible de prédire le moment de la création de l'entreprise.

Pour Lauriol (1998 : 83), c'est autour et à partir de la représentation que s'organisent tous les processus de production de savoirs et de connaissances permettant au sujet de déterminer les conduites à adopter pour agir sur un objet. Comme nous l'avons mentionné précédemment, pour Ajzen, plus qu'un mobile ou une motivation, l'action suppose une intention ou une *« tension vers le futur révoquée par une opération cognitive de comparaison entre état présent et état futur de la situation »* (Amerio et al., 1991 : 26, cités par Lauriol, 1998 : 83).

L'intentionnalité recouvrerait donc une double dimension (Lauriol, 1998) :

- celle de la recherche d'une consonance cognitive par rapport à un univers de croyances, qui incite le sujet à développer des conduites évitant toute dissonance excessive ;
- celle qui caractérise chaque individu ou groupe et se traduit par différents niveaux d'intentionnalité, ainsi que par des différences de conscience de ceux-ci, compte tenu des limites et des contraintes imposées par un contexte social précis.

Autrement dit, l'intentionnalité se ramène à une capacité à faire, à produire des actes pour conduire des interactions individuelles et collectives dans des contextes précis (Giddens, 1987).

Une représentation sociale est une forme de connaissance courante « du sens commun ». Elle est socialement élaborée et partagée par les interactions sociales (elle n'est pas toujours rationnelle). Elle a une visée pratique de maîtrise de l'environnement, oriente les conduites et les communications, justifie a posteriori les actes posés et crée une vision de la réalité commune à un groupe social et culturel. De plus, la représentation sociale a une fonction identitaire avec la création d'un groupe d'appartenance, accentuant les caractéristiques partagées par les membres du groupe et les différences qui les séparent des autres groupes. Une relation de détermination réciproque entre attitudes et représentations, d'une part, conduites et comportements d'autre part est reconnue.

#### 4.3. LES REPRESENTATIONS SOCIALES ET LA SOCIALISATION DE L'ENTREPRENEUR

Les travaux de Verstraete (1999) proposent l'analyse de l'entrepreneuriat à trois niveaux : cognitif, praxéologique, structurale. Pour l'auteur, l'étude de la dimension cognitive doit intégrer la trajectoire sociale de l'individu et ses effets sur ses prédispositions à créer. Dans ce prolongement, l'étude qu'il a coordonnée en 2003 sur les chercheurs publics et la création d'entreprise, réaffirme les liens contingents entre cognition et structure d'évolution de l'individu (Pailot, 2003).

Pour Pailot (2003 : 185), « *la socialisation entrepreneuriale est un processus discontinu, jamais totalement réussi ni complètement achevé, par lequel un individu apprend et intègre les éléments socioculturels de son milieu et s'adapte à un environnement social dans lequel il doit s'insérer (Berger et Luckmann, 1997 ; Dubar, 1991)* ». Pour l'auteur, la socialisation entrepreneuriale se combine autour de trois logiques :

- elle découle d'une série d'apprentissages interactifs de règles, de systèmes de pensées, de normes, de dispositions, de valeurs, de codes symboliques, de rôles, de modes d'action individuelle et collective qui permettent à l'individu de se construire une représentation du monde et d'agir sur lui-même ;
- ces apprentissages marquent non seulement le système cognitif de l'individu, mais aussi son identité et les traits de sa personnalité, de manière plus ou moins forte et durable ;
- l'intégration de ces pratiques, de ces attitudes et représentations permettent non seulement son adaptation à un environnement social, mais aussi la définition et la reconnaissance de son positionnement dans les espaces sociaux qu'il traverse.

Cette approche de la socialisation se réfère finalement à la construction, l'intégration, l'articulation, la transformation de représentations sociales, entrepreneuriales chez l'individu entrepreneur ou l'entrepreneur potentiel.

Les auteurs distinguent généralement deux niveaux de socialisation entrepreneuriale (Starr et Fondas, 1992) : une socialisation dite primaire qui renvoie à l'apprentissage précédent la décision de devenir entrepreneur, et une socialisation dite secondaire par laquelle l'individu acquiert des attitudes et des compétences qui influenceront le passage de l'intention entrepreneuriale à la création effective d'une organisation.

Pailot (2003) souligne que ces deux types de socialisation peuvent ne pas correspondre, voire s'opposer. Il s'agit alors de comprendre les influences respectives des cadres socialisateurs tels que la famille, l'école et le monde du travail dans la mesure où elles sont à l'origine de l'intention d'entreprendre.

La socialisation de l'entrepreneur potentiel, qu'elle soit primaire (influencée par la famille, l'école) ou secondaire (influencée par des expériences de travail, des modèles d'entrepreneurs) se construit par l'incrémentation de représentations sociales qui façonneront les attitudes et impacteront directement sur l'intention de créer une organisation.

#### **4.4. L'ART ET LES REPRESENTATIONS SOCIALES**

Les agencements de contenus qui caractérisent les représentations sociales sont repérables et observables. Ils se manifestent sous la forme d'images, de mots, d'informations, d'attitudes, d'opinions organisés en systèmes normatifs. Plusieurs canaux les véhiculent comme les langages, les supports écrits, les médias et, bien entendu, les œuvres artistiques. Ainsi, Becker (2009) recense les diverses représentations sociales exprimées par plusieurs disciplines artistiques.

Organisé autour des représentations, l'art diffuse des représentations sociales, issues des représentations individuelles des artistes et reconstruites, intégrées et transformées par le public. Selon Becker (2009), les manières de savoir et de transmettre sont proposées en cadres rigides, défendus par les groupes d'experts appliquant les règles ou les codes en place qui contraignent tout nouveau venu, aussi bien chez les producteurs qui détiennent le pouvoir de maintenir les standards et prêchent plutôt la stabilité, que chez les consommateurs. Le principe de succès d'un mode de présentation n'est pas d'être vrai, rationnel ou meilleur techniquement, mais d'exister, d'être passé dans les conventions admises.

Notre propos n'est pas ici de discuter les processus de médiation et d'appropriation des représentations contenues dans les œuvres par le public, mais surtout de rappeler que les représentations sont au cœur de l'activité artistique.



Les représentations sociales des jeunes artistes sur certains objets, comme l'entreprise, l'artiste ou encore la création d'une organisation, ne peuvent être éludées dans notre questionnement sur la formation de leurs intentions de créer, d'autant plus que nous verrons, dans le chapitre suivant, comment la construction de l'identité d'artiste se forme elle aussi autour des représentations que se font les étudiants du monde qui les entoure.

#### **Conclusion de la section 4**

Les représentations sociales contribuent à la formation des intentions entrepreneuriales en ce qu'elles se fondent sur des croyances sous-jacentes aux perceptions de faisabilité et de désirabilité de l'acte d'entreprendre.

Motrices dans la socialisation de l'entrepreneur, elles sont aussi particulièrement en jeu dans les activités artistiques. Aussi, l'étude des représentations des étudiants d'écoles d'art nous semble nécessaire à intégrer dans notre réflexion, pour mieux appréhender la formation de leurs intentions d'entreprendre.

## CONCLUSION DU CHAPITRE 2

### **LA PRESENTATION DES VARIABLES RETENUES POUR EXPLIQUER LA FORMATION DE L'INTENTION ENTREPRENEURIALE DES ETUDIANTS D'ECOLES D'ART ET LA PRECISION DES QUESTIONS DE RECHERCHE.**

Ce chapitre nous a permis de préciser le corpus théorique relatif aux intentions entrepreneuriales mobilisé dans notre recherche. Positionnée au début du processus entrepreneurial, l'intention y occupe une place déterminante et constitue un prédicteur solide du passage à l'acte de création, en ce qu'elle permet d'articuler les logiques de pensée et les logiques d'action.

La revue des modèles d'intention a permis de mieux comprendre le fonctionnement et l'organisation des variables qui expliquent l'intention entrepreneuriale. La formation des intentions entrepreneuriales des étudiants est fonction de trois éléments principaux : l'attitude favorable que l'étudiant forme à l'égard de la création d'entreprise comme choix professionnel, la perception de sa capacité à mener à bien le processus de création et l'approbation de son entourage envers ce comportement. Les facteurs d'environnement de l'étudiant tels que les modèles parentaux, l'image de l'entrepreneur, le genre ou les expériences entrepreneuriales, ont un impact sur la formation des croyances, des perceptions et des valeurs, sous-jacentes à la désirabilité perçue et au contrôle perçu de l'acte d'entreprendre.

Dès lors, les représentations sociales, notamment celles relatives à l'entrepreneur, interviennent indirectement dans la formation des intentions entrepreneuriales en ce qu'elles dépendent de l'organisation cognitive et de la structuration des croyances des étudiants. Les représentations sociales interviennent dans le mode de socialisation entrepreneuriale des étudiants.

A partir de notre étude portant sur les jeunes artistes, et des développements que nous avons présentés plus haut, nous analyserons particulièrement les variables suivantes, afin d'en déterminer les dimensions et de tenter d'en cerner l'articulation dans le cas des jeunes artistes issus des écoles d'art :

1. l'attitude des étudiants envers la création d'entreprise (désirabilité perçue) ;
2. le contrôle qu'ils estiment avoir sur l'acte de création (contrôle perçu – faisabilité perçue) ;
3. le rôle de leur entourage (norme sociale) ;
4. les représentations de l'entreprise et de l'entrepreneur sous-jacentes à la formation de l'attitude ;
5. le rôle perçu qu'ils attribuent à l'artiste par rapport à la création d'entreprise (est-ce que le rôle de l'artiste est compatible avec celui de créateur d'entreprise ?) ;
6. les facteurs de l'environnement susceptibles d'avoir un impact sur la formation des intentions (les modèles parentaux, les expériences professionnelles, le genre, l'année d'étude).

Nous rappelons que le terme « entreprise » doit être entendu au sens large d'organisation à but lucratif ou non.

Ce chapitre nous a également permis de noter que plusieurs études ont montré l'importance de l'environnement universitaire dans la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants. Le contexte particulier des écoles d'art et de leur rôle central dans la constitution des carrières artistiques, nous incite à le prendre précisément en compte dans notre réflexion.

Ainsi, le chapitre suivant propose des éclairages sur le rôle de l'école d'art dans la construction de l'identité et de la carrière artistique des étudiants. Nous allons analyser dans quelle mesure l'identité artistique construite à l'école, doit être retenue comme une variable spécifique dans la formation des intentions entrepreneuriales des jeunes artistes.

---

## Chapitre 3 – De la construction de l'identité d'artiste à l'intention entrepreneuriale chez les étudiants d'écoles d'art

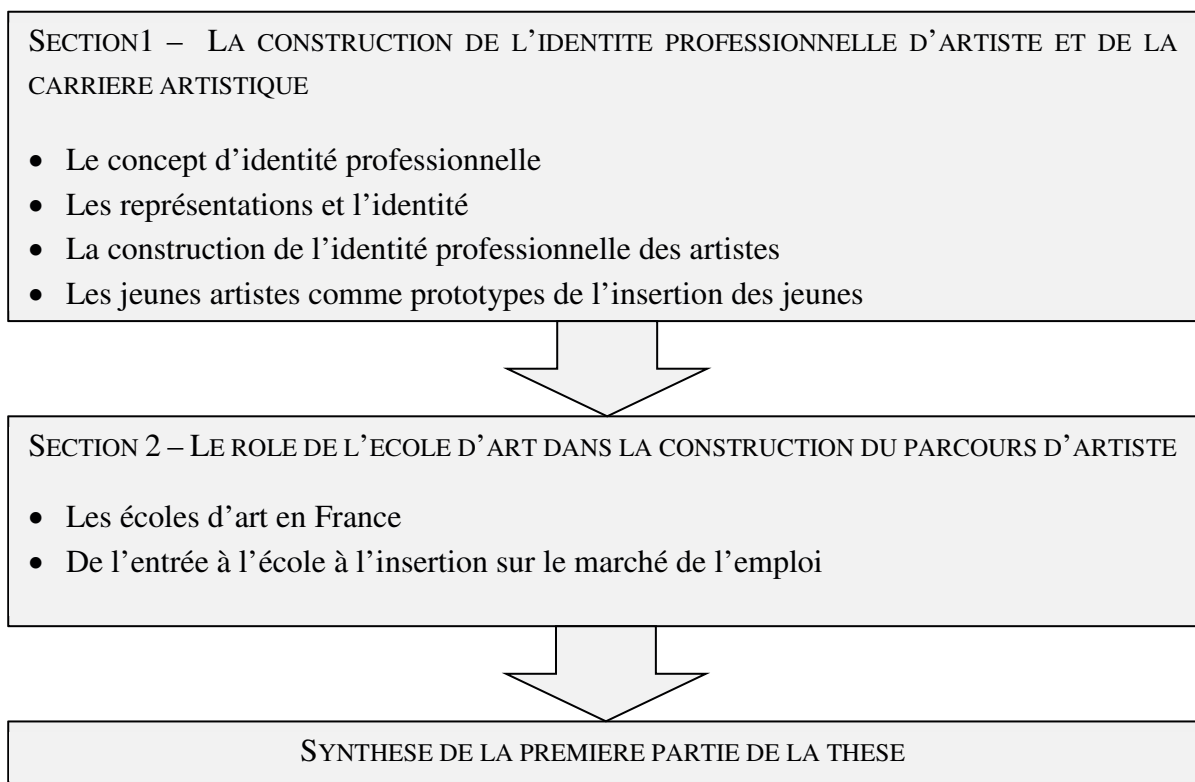
---

Ce chapitre a pour objet d'éclairer le processus de construction de l'identité artistique des jeunes artistes et de voir comment cette construction peut influencer sur la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants, en déterminant leurs choix de carrière.

Une première étape nous permettra de dessiner les contours de la construction de l'identité artistique (section 1). Nous aborderons, ensuite, le rôle crucial de l'école d'art dans ce processus de construction de l'identité artistique (section 2).

A l'issue de ce chapitre, nous présenterons les questions de recherche et le modèle d'intention final adapté aux jeunes artistes, en y incluant des dimensions spécifiques que nous analyserons dans le chapitre 2 de la deuxième partie.

Figure 5 : Plan de cheminement du chapitre 3



## **SECTION 1 – LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE D'ARTISTE ET DE LA CARRIERE ARTISTIQUE**

---

Dans le chapitre un, nous avons vu que cerner l'identité professionnelle des artistes semble poser de multiples problèmes, tant du point de vue du législateur que dans les représentations communes construites tout au long de l'histoire. Menger (2010 : 208) rappelle que l'instabilité des critères de professionnalité (voir le chapitre 1) peut être énoncée comme l'a fait Adler (citée par Alper, Wassall, Jeffri et al., 1996) lorsqu'il écrit *« dans une société dans laquelle l'appartenance à une profession n'est pas définie ou contrôlée par une corporation, par une académie ou un système public de licence professionnelle, les problèmes d'identification professionnelle ne peuvent être ni ignorés, ni résolus complètement »*.

L'analyse de la construction de l'identité professionnelle des jeunes artistes doit donc retenir notre attention. A partir du concept d'identité professionnelle (1.1.), fortement lié aux représentations (1.2.), le processus de construction de l'identité artistique (1.3.) procède de motifs récurrents (1.4.) qui peuvent se retrouver tout au long des processus d'insertion des jeunes au sortir de leurs études (1.5.).

### **1.1. LE CONCEPT D'IDENTITE PROFESSIONNELLE**

Plusieurs modèles sociologiques ont été élaborés pour évoquer le concept d'identité professionnelle. Pour Durkheim (1960), l'identité sociale se transmet par l'éducation et un processus de socialisation qui s'achève avec l'initiation. L'identité professionnelle serait donnée par les groupes professionnels, chargés d'initier les membres aux règles, aux *« idées, sentiments et intérêts »* de leur communauté de travail (Durkheim, 1960). Sainsaulieu (1977) a défini l'identité professionnelle comme la manière dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs ou aux autres groupes. Pour l'auteur, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes.

Dubar (1991, 1992) étend l'approche de Sainsaulieu avec la notion d'identité sociale. Il reconnaît que l'investissement dans un espace de reconnaissance identitaire dépend de la nature des relations de pouvoir dans cet espace et de la place qu'y occupent l'individu et son groupe d'appartenance. Pour Dubar, les individus appartiennent à des espaces

identitaires variés au sein desquels ils se considèrent comme reconnus et valorisés : ces espaces d'investissement peuvent être le travail, mais aussi les espaces hors travail. Il se peut aussi qu'il n'existe pas, pour un individu, d'espace identitaire dans lequel il se sente « *reconnu et valorisé* ».

Pour Dubar, l'espace de reconnaissance de l'identité sociale dépend très étroitement de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des savoirs, des compétences et des images de soi, noyaux durs des identités, par les institutions. La transaction entre, d'une part, les individus porteurs de désirs d'identification et de reconnaissance et, d'autre part, les institutions offrant des statuts, des catégories et des formes diverses de reconnaissances peut être conflictuelle. Les partenaires de cette transaction sont multiples avec les collègues de travail, la hiérarchie de l'institution, les représentants syndicaux, l'univers de la formation, l'univers de la famille, etc.

Dans ce sens, la construction d'une identité professionnelle est basée sur ce que Berger et Luckmann (1997 [1966]) nomment la « *socialisation secondaire* », c'est-à-dire l'incorporation de savoirs spécialisés (savoirs professionnels). Ce sont des univers conceptuels qui comprennent un lexique, des procédures, un programme et un véritable « *univers symbolique* » véhiculant une conception du monde mais, contrairement au savoir de base de la socialisation primaire, sont définis et construits en référence à un champ spécialisé d'activités.

Pour Dubar, l'identité définit ce que sont les individus, ce qui les caractérise dans toutes les situations. Or, les individus ne sont pas les mêmes dans leur intimité ou sur leur lieu de travail. Il est d'usage de distinguer l'identité privée de l'identité professionnelle. L'auteur cherche à articuler deux traditions (psychologique et socio-économique) pour réconcilier les identités individuelles et collectives (Dubar, 1992 : 509).

- *L'identité privée* renvoie à l'identité des individus dans la sphère de leur vie intime alors que l'identité professionnelle caractérise l'individu dans son milieu professionnel.
- *L'identité professionnelle*, se base sur le fait que le travail est un élément structurant de l'identité des individus qui se présentent et se définissent à travers et par leurs activités professionnelles, leur appartenance à des groupes professionnels. Inversement, l'absence d'emploi constitue un élément déstructurant de l'identité.

Dubar (1991) approfondit la notion d'identité professionnelle dans sa théorie de la socialisation. Il propose d'analyser l'insertion professionnelle comme un processus de construction identitaire. Selon lui, la sortie du système scolaire et l'entrée sur le marché du travail constituent un moment essentiel de la construction de l'identité (Dubar, 1991 : 122-123).

En effet, l'identité résulte d'une articulation entre deux processus identitaires repris ci-dessous.

- Tout d'abord, le processus *relationnel* est basé sur des actes d'attribution et sur une transaction objective entre une identité attribuée et une identité assumée. Ce processus est fondateur de l'identité pour autrui. L'identité relationnelle, aussi appelée *identité pour Autrui* ou *identité prédicative*, désigne l'identité que nous attribuent les Autres, membres ou non-membres du groupe professionnel. Elle est l'élément le plus présent dans la construction identitaire des individus. Notre comportement est sous l'influence constante de ce qu'il représente, de ce qu'il exprime pour les Autres. On peut parler d'identité professionnelle uniquement lorsqu'elle est reconnue socialement, d'une part, par les membres du groupe et, d'autre part, par le public extérieur, non initié à la profession. Par exemple, un artiste ne sera reconnu comme tel que lorsqu'il obtiendra la reconnaissance de son art par ses pairs et qu'il recueillera l'attention du public. Ce concept montre l'importance de la composante relationnelle dans la construction identitaire.
- Ensuite, le processus *biographique* qui est fondé sur des actes d'appartenance et sur une transaction subjective entre une identité héritée et une identité visée. Ce processus donne lieu à « *l'identité pour Soi* ». L'identité biographique ou « *l'identité pour Soi* » est l'identité à laquelle un individu se sent appartenir, celle par laquelle il se définit lui-même, notamment à travers sa trajectoire personnelle (sa formation, sa profession ou la profession à laquelle il se réfère, ainsi que ses projets professionnels).

## 1.2. LES REPRESENTATIONS ET L'IDENTITE

Comme nous avons commencé à l'évoquer dans le chapitre un, la question de l'identité professionnelle occupe une place prégnante dans le cas des jeunes artistes. Ici encore, les représentations sociales peuvent aider à explorer cette question.

A ce sujet, les auteurs proposent des approches diverses, voire divergentes (Moliner, 2002). Pour Moscovici (1961), le lien entre identité et représentations en appelle aux représentations sociales, alors que pour Doise (1973), la question se situerait davantage au niveau des représentations intergroupes<sup>67</sup>. Pour Markus (1977), il faut d'abord considérer le soi comme une structure cognitive. Il envisage plutôt le lien identité/représentation de soi. Guichard (2004) propose les notions de « cadres identitaires » et de « forme identitaire subjective », proche des représentations de soi.

En fait, ces divergences montrent que la problématique de l'identité ne peut pas faire l'économie de la notion de représentation. D'une part, c'est cette notion qui permet de cerner les distances que l'individu perçoit entre le groupe et lui-même. D'autre part, la notion de représentation permet de formaliser l'idée d'un environnement humain à la fois intérieur et extérieur au sujet.

Enfin, une approche globale de l'identité doit prendre en compte simultanément tous les niveaux de représentation susceptibles d'intervenir dans ce phénomène : il s'agit d'envisager la question de l'identité d'un point de vue intra et interindividuel (en référence aux insertions sociales des individus) ou idéologique (en référence aux croyances qui traversent les groupes et la société) (Doise, 1982).

Pour Barbier (1996 : 40-41), l'identité est envisagée comme un « *ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.), et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire* ».

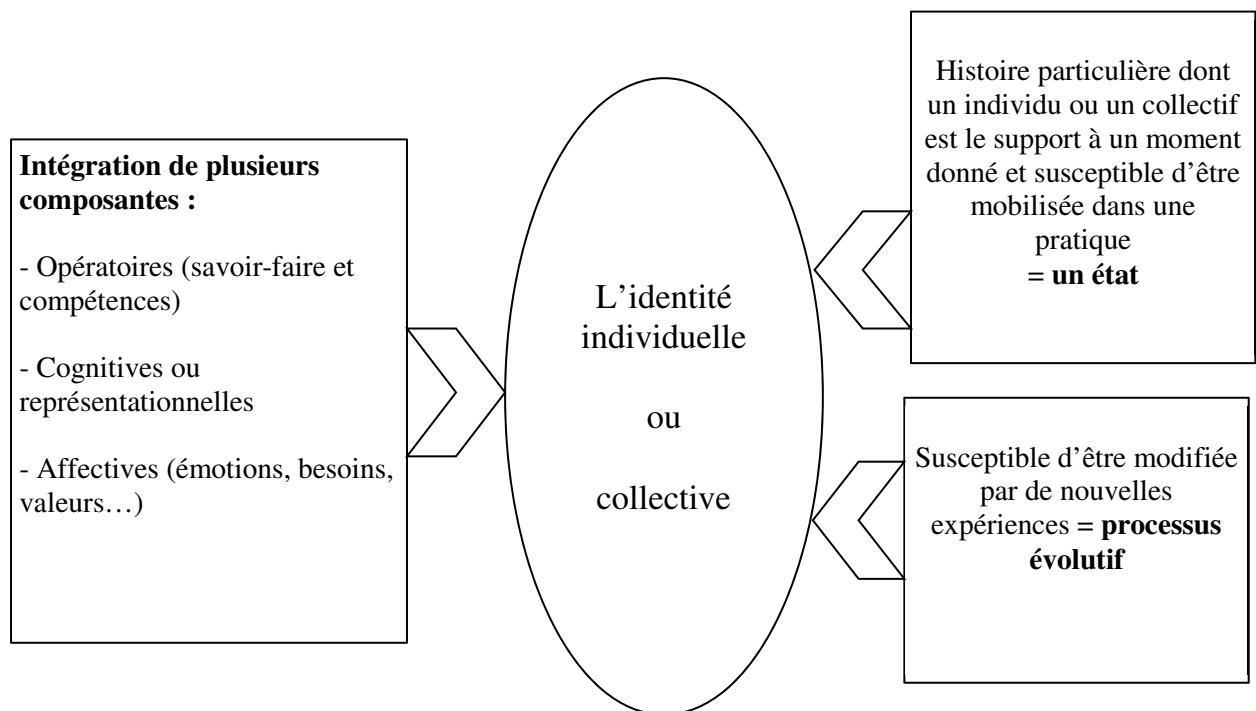
---

<sup>67</sup> Les relations intergroupes se forment et évoluent dans l'interaction sociale, mais dans des contextes où les appartenances groupales prennent le dessus sur les spécificités individuelles. Il s'agit de contextes où les individus se perçoivent d'abord comme des membres de groupes sociaux. Le contenu des représentations est déterminé par la nature des rapports entre ces groupes. Voir Doise (1973 et 1979) à ce sujet.



Cette conception de l'identité est intégrative et rend compte de la singularité de l'individu. Si l'identité est une composante stable, un état, elle est aussi un processus dynamique dans la mesure où ses composantes peuvent se modifier au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences, de nouvelles rencontres. L'identité, née des représentations sociales d'un individu, évolue notamment au cours de sa socialisation.

Schéma 20 : Identité individuelle ou collective



Source : Adapté de Barbier (1996 : 40)

Si les représentations de soi commencent à faire l'objet de recherches fructueuses pour étudier certaines démarches entrepreneuriales (voir Lebègue, 2010, sur le processus entrepreneurial des femmes), comme l'avait préconisé et lui-même initié Filion (1991 ; 2008), nous ne retenons pas spécifiquement cette approche pour aborder l'identité des jeunes artistes. Nous nous référons plutôt aux représentations inter individuelles et intergroupes.

La problématique identitaire, corrélée aux représentations sociales élaborées par les jeunes artistes, focalisera notre attention pour étudier la formation de leur intention de créer une organisation. Ces développements sur la construction sociale de l'identité, via des représentations du contexte et des représentations d'eux-mêmes en tant qu'artistes, éclaireront la façon dont les étudiants d'écoles opèrent la transaction de construction de leur identité artistique. Ces approches nous donnent un cadre théorique pour observer les conflits potentiels de représentations et d'identités pouvant impacter la formation d'une intention entrepreneuriale, notamment dans la formation de la désirabilité perçue.

L'approche de l'identité artistique perçue des étudiants d'écoles d'art peut nous aider à analyser leur représentation du rôle professionnel de l'artiste et de voir dans quelle mesure des conflits de rôle peuvent intervenir entre l'artiste et l'entrepreneur. Bien entendu, notre recherche se concentre sur la socialisation primaire des étudiants, entrepreneurs potentiels, puisque nous nous situons en amont de la création, au stade de l'intention.

### **1.3. LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ARTISTES**

Pour Moulin (1983), *« le décalage entre l'identité personnelle de l'artiste, son identité sociale et son identité professionnelle (...) pose le problème des critères de la professionnalisation artistique »*. Pour Heinich, la catégorie artiste est spécifique *« (...) du point de vue de la difficulté à trouver des ressources consensuelles et stabilisées pour définir l'identité professionnelle »* (Heinich, 2006 : 86). Cet angle d'attaque pour aborder l'identité professionnelle permet à Heinich de situer son travail dans une autre perspective que celle du champ de la légitimation ou de l'habitus chère à Bourdieu.

On peut voir les résonnances avec les travaux de Dubar, explicités plus haut, quand Heinich (1995) cherche à décrire l'identité professionnelle des artistes, en régime de « singularité ». Ce régime de singularité est partagé par toutes les activités centrées sur la création. Les paramètres nécessaires à la structuration de l'identité professionnelle d'artiste sont, pour l'auteure, de trois ordres :

- la représentation de soi réalisée par la déclaration de profession ;
- la désignation par autrui ;
- l'autoperception du sujet.

Ainsi, Heinich (1995 : 519-522) propose de distinguer précisément trois moments dans la construction identitaire de l'écrivain, que l'on peut transposer à l'artiste plasticien :

- la désignation (se dire) ;
- la représentation (être dit) ;
- l'autoperception (se sentir).

Le moment de l'autoperception de l'identité d'artiste est corrélé aux deux premiers (se dire artiste et être dit artiste) : « *il n'a de probabilité de se manifester et, sans doute, de s'éprouver, qu'en tant que ce sentiment de soi se trouve mis à l'épreuve de la confrontation avec autrui* » (Heinich, 1995 : 520). La construction de l'identité d'artiste semblerait donc relever d'une imbrication des perceptions de soi et vers soi, ainsi que d'une synchronisation de ces perceptions nécessaires pour se sentir artiste. Or, cette auto-perception peut être particulièrement longue à émerger, voire, ne jamais émerger du tout.

Plusieurs raisons spécifiques à l'activité artistique et aux mondes de l'art contribuent à faire obstacle à l'émergence d'une identité artistique autoperçue.

Premièrement, le rapport à l'activité fait problème dans le cas des créateurs dans la mesure où elle s'inscrit dans le régime de la vocation (Heinich, 1993 ; 1984). Comme pour le cas des écrivains étudiés par l'auteure (Heinich, 1995), les artistes plasticiens se voient poser la difficulté à disposer d'un critère objectif et consensuel pour définir leur statut.

Deuxièmement, la difficulté de concilier une activité créatrice avec une rémunération stable mène souvent à la multiactivité, au double métier « *générateur de trouble dès lors que le sujet doit choisir de se présenter selon l'une ou l'autre de ses activités, ou selon les deux à la fois* » (Heinich, 1995 : 505-506). De la même façon, Bain (2005) note que pour un artiste, vivre de son art implique une fracture identitaire, car les artistes sont contraints à la double activité pour financer leur vie et leur travail artistique. Les problèmes rencontrés par les artistes dans la construction de leur identité relèvent d'abord d'une tension identitaire créée par le maintien d'une activité secondaire. L'une des tensions les plus prégnantes est la difficulté à se maintenir dans le mythe de la dévotion totale à l'art, face aux nécessités de la vie quotidienne.

Troisièmement, les niveaux d'incertitude (Menger, 1989, 2009, 2010) ou d'indétermination (Heinich, 1995) liés aux conditions de succès dans les professions

artistiques et au sentiment d'inadéquation des termes qui qualifient l'activité professionnelle de celui qui crée, contribuent à renforcer le flou identitaire.

Les professions artistiques et, dans notre cas, les artistes plasticiens, sont fortement marqués (Becker, 1982 [1988]). Ces effets de « marquages », opérés par le terme « artiste », renvoient à la qualification de l'individu à laquelle il est associé par identification à des représentations généralisées et stabilisées en stéréotypes, tel que ceux de l'artiste romantique et de l'artiste maudit du 19<sup>ème</sup> siècle. Ces marquages peuvent être porteurs et facteurs de rejet.

Enfin, la construction de l'identité professionnelle passe par la construction des réseaux, élément central de la carrière artistique, à la fois déterminé par la socialisation et déterminant de celle-ci.

Pour Bain (2005), la construction d'une identité d'artiste procède de l'élaboration d'un répertoire commun de stéréotypes et de mythes partagés qui aident à la création d'une identité artistique et à la projection de celle-ci au regard des autres. Bien que les mythes de la marginalisation, de l'aliénation et d'un statut d'exclusion et d'une liberté créative se maintiennent chez les artistes et dans la société, la réalité du marché dicte aujourd'hui un ensemble d'exigences différentes. Les artistes du 21<sup>ème</sup> siècle doivent être innovants et repousser les frontières de l'art en capitalisant sur le développement d'une individualité vendable et distinctive. « *Artists are encouraged to exaggerate and exploit their individuality and to feed into popular myths to reinforce their occupational authenticity* »<sup>68</sup> (Bain, 2005 : 29). Or, ces mythes entrent en contradiction avec ce qu'Adler (1979 : 9) a appelé « *the growing reality of their social integration* »<sup>69</sup> (citée par Bain, 2005 : 29). La consommation des mythes et la pratique artistique sont des composantes essentielles de la construction d'une identité artistique.

L'artiste ne fonctionne plus uniquement en solitaire sur une création individuelle, mais cherche auprès de ses pairs une ressource. Qu'elle se situe en collaboration ou isolément, la construction de l'identité artistique n'est ni stable, ni fixe et elle a fortement varié à travers l'histoire et continue à évoluer d'un individu à l'autre (Bain, 2005 : 42).

---

<sup>68</sup> « *Les artistes sont encouragés à exagérer et exploiter leur individualité et à nourrir les mythes populaires afin de renforcer l'authenticité de leur activité* ». Traduction libre.

<sup>69</sup> « *La réalité croissante de leur intégration sociale* ». Traduction libre.

- *Les motifs récurrents et les spécificités de la construction de la carrière et l'insertion professionnelle des artistes*

Si la profession d'artiste est peu instituée au niveau des formations, des représentations, des pratiques et des types de parcours, certains motifs récurrents dans les parcours d'artistes ont été identifiés par les sociologues de l'art.

La carrière d'artiste peut être conçue comme un processus jalonné de risques (Moulin, 1992 ; Menger, 2009, 2010). Pour Menger, dont le travail est tourné vers les comédiens et le spectacle vivant, quelques grands facteurs pèsent sur les trajectoires des comédiens et leurs carrières comme l'origine sociale et géographique (hégémonie parisienne), la précocité des expériences artistiques, la réputation des formations suivies, les modes de valorisation des compétences accumulées et traduites en indices de réputation. Menger insiste également sur le lien entre le savoir-faire introspectif des comédiens qui impliquent des ressources rhétoriques et des réseaux sociaux, et une « démultiplication de soi » mêlant les identités personnelles et professionnelles au service de la trajectoire de carrière (Menger, 1998). La probabilité d'embauche dépend de cet indice de réputation, sur un marché ouvert dont les règles sont implicites et contraignantes.

Pour Heinich (1991), on peut s'interroger sur la notion de « carrière d'artiste », dans la mesure où les trajectoires des artistes leur sont propres. La carrière d'un artiste, quelle que soit sa discipline d'expression, a pour première caractéristique l'incertitude (Menger, 1989, 2002, 2010 ; Moulin, 1992). Succès comme échec sont difficilement prévisibles.

Les sociologues francophones de la culture ont surtout mobilisé les approches des sociologues interactionnistes qui permettent certainement le mieux de saisir les constructions de carrières artistiques (Becker, 1970, 1985, 1982 ; Hughes, 1971 ; Goffman, 1973). Pour les interactionnistes, les carrières sont les produits de stratégies d'acteurs en situation d'interactions. La carrière désigne, pour eux, en plus de la suite de positions et de réalisations professionnelles, une dimension subjective selon laquelle un individu perçoit son existence, lui donnant une signification personnelle (Hughes, 1971).

Si l'incertitude est le qualificatif récurrent des carrières d'artistes, les recherches ont poussé les auteurs à tenter de réduire cette incertitude en trouvant des schémas et des figures redondantes dans les constructions de carrières d'artistes. Ainsi, plusieurs repères et « passages obligés » jalonnent les parcours (Becker, 1982 ; Moulin, 1992 ; Liot, 1999 ;

Menger, 1999). En effet, les mondes de l'art s'organisent autour de conventions et de normes que les acteurs et nouveaux entrants identifient et intègrent pour construire leur carrière. Nous retrouvons les motifs récurrents de l'activité artistique évoqués dans le chapitre premier.

La construction d'une carrière d'artiste et l'entrée dans le monde de l'art passent, en premier lieu, par l'entrée dans un réseau, nécessitant une socialisation adéquate du jeune artiste. Si les carrières artistiques ne sont jamais totalement circonscrites par les réseaux, ceux-ci forment les limites du contexte professionnel où s'articulent une manière d'être artiste, une conception de l'art et un ensemble de ressources. Ainsi, *« le réseau joue un rôle central dans la carrière, il organise la profession et offre une légitimité à l'artiste par l'action combinée de ses membres et par leur qualité reconnue d'experts. La rencontre de l'artiste et du réseau est un ajustement permanent entre l'expressivité de l'artiste et le fonctionnement spécifique du milieu de l'art »* (Liot, 1999 : 180). L'identité professionnelle du jeune artiste passerait ainsi par la forme identitaire fondée sur le réseau identifiée par Dubar, rejoignant l'idée de l'identité incertaine ou individualiste qui caractérise les individus des sociétés contemporaines entrées dans l'ère des « sociétés des individus » (Elias, 1991).

L'entrée dans le réseau tient compte des deux types de marchés qui structurent les activités des artistes : le secteur marchand et le marché administré ; le jeune artiste doit être reconnu par ces instances pour envisager de se dire artiste.

La première étape, pour un jeune artiste, reste l'entrée dans le marché administré. L'Etat reste, pour les artistes, un fournisseur d'emplois, de ressources et de crédits réputationnels. Cette entrée est, tout d'abord, conditionnée par l'intégration et la mise en forme d'un discours dont nous verrons qu'elle est amorcée dans les écoles. La spécialisation et la multiplication des discours des artistes du réseau institutionnel deviennent une ressource pour entrer et rester dans le réseau (Liot, 1999 : 249).

Le maintien dans le réseau constitue la deuxième étape de la carrière. Cette phase est particulièrement traitée par Menger qui met en valeur et analyse le fonctionnement des joutes et concours auxquels les artistes sont contraints de se soumettre pour espérer se maintenir dans la profession. Selon l'auteur, réputation et notoriété sont fondées sur les gains remportés par les jeunes artistes dans un contexte de concurrence exacerbée.

Ces épreuves de qualification constituent des étapes d'élargissement des réseaux (Martin, 2004) et sont instituées par les experts de l'art contemporain (professeurs des écoles d'art, galeristes, critiques, directeurs de centres d'expositions et de FRAC<sup>70</sup>).

Ensuite, la construction de la carrière passe par la construction sociale de l'identité du jeune artiste et la réduction des écarts entre l'identité pour soi (ce que le jeune artiste pense être) et l'identité objective, pour autrui (la reconnaissance des instances de légitimation).

Si les épreuves semblent les mêmes – niveau de qualification, succès, visée –, elles diffèrent contextuellement et dépendent de l'environnement de proximité du jeune artiste (géographie, famille, parcours scolaire). Les critères géographiques conditionnent largement les premières épreuves (Martin, 2004 : 2). Les jeunes s'ancrent localement pour faciliter les échanges, les rencontres, les connaissances. L'effet de proximité géographique est, cependant, relativisé par l'importance des réseaux sociaux. L'insertion du jeune artiste dépend de son insertion dans les réseaux de production et de diffusion de l'art contemporain. La mobilisation de la théorie de Granovetter (1973) et de Burt (1995) permet de valoriser l'insertion des jeunes artistes : plus le jeune a un réseau étendu, constitué de trous structurels, plus son capital social est efficace et plus sa réputation a des chances de se solidifier auprès des instances légitimantes. L'étendue des trous structurels sera fonction de la capacité du jeune artiste à remporter les épreuves de qualifications.

Les écoles d'art jouent un rôle dans l'élargissement des réseaux des jeunes artistes par cercles concentriques, mais les jeunes artistes provoquent aussi eux-mêmes les épreuves de qualification en créant des événements, des expositions et participant à des concours et commandes publiques.

L'artiste inséré, reconnu est celui qui a accumulé des contacts au travers des réseaux de reconnaissance et passe de projet en projet. La mobilité intervient dans la construction de la carrière en ce qu'elle permet des apprentissages, des rencontres et l'enchaînement des projets. Chaque projet réussi augmente les chances d'en avoir un autre, chaque succès permet de monter une marche de réputation. Pour les jeunes artistes, l'employabilité et l'enchaînement des projets représentent donc une substitution à la sécurité de l'emploi (Benhamou, 2002).

---

<sup>70</sup> Fonds régional d'art contemporain.

Figurant la précarité, la mobilité et la temporalité des emplois dessinent une insertion progressive dans le monde de l'art et une solidification de l'identité professionnelle des jeunes artistes. Les réseaux sont la clé contre l'insécurité de l'emploi des jeunes artistes (Martin, 2004 : 16).

#### **1.4. LES JEUNES ARTISTES COMME PROTOTYPES DE L'INSERTION DES JEUNES**

La jeunesse et la sortie des études constituent des périodes de transition, de déplacement (Shapiro et Sokol, 1982) vers l'âge adulte. Ces étapes sont fortement liées aux processus d'insertion et de socialisation professionnelle. Les professions artistiques et l'identité des artistes peuvent être considérées comme accentuant certaines tendances à l'œuvre dans l'insertion et la construction de l'identité des individus contemporains (Heinich, 1993 ; Menger, 2002 ; Danner et Galodé, 2006).

La thématique de la construction de carrière est récurrente et centrale lorsque l'on évoque les professions artistiques. En effet, les professions artistiques se caractérisent par un haut degré de personnalisation et une faible réglementation (voir chapitre 1). Elles sont « *des positions à faire [...] plutôt que des positions toutes faites, impliquant des tâches fixées au préalable auxquelles il faudrait s'ajuster* » (Sapiro, 2007 : 5). Les professions artistiques sont marquées par la vocation, vue comme une non dissociation entre vie professionnelle et vie privée. Cette vocation s'exprime dans une activité qui participe à la réalisation, à l'expression et à la définition de soi et qui constitue une fin en soi (Arendt, 1972 ; Sapiro, 2007). Ainsi, la vocation artistique et l'identité artistique font corps et participent directement de l'identité personnelle.

Parallèlement, les parcours d'insertion des artistes sont marqués par des difficultés d'insertion professionnelle. Selon Menger (2002 :15), l'organisation actuelle des professions artistiques soulève de profonds déséquilibres qu'il résume par les propos suivants : « *excès structurel de candidats à l'emploi, sous-emploi endémique des professionnels, inégalités spectaculaires des chances de réussite ou de simple maintien d'une activité artistique régulière* ».



L'identité d'artiste est perçue par les recherches récentes (Menger, 2002 ; Dubar, 2003) comme un cas exemplaire de l'identité individualiste qui caractérise le nouveau modèle du travailleur.

La question de la reconnaissance ou de la réputation (Becker, 1989) se pose d'emblée et sur le long terme pour les artistes. Les activités de création sont « *le lieu par excellence de cette forme particulière d'incohérence qu'est la distorsion entre les potentialités et leur réalisation* » (Heinich, 1993 : 185). Les activités artistiques cristallisent les constructions et les difficultés identitaires des artistes dans la mesure où elles expriment « *la duplication entre soi idéal, projeté dans la conception d'une œuvre, et le soi effectif* » (Heinich, 1993 : 185).

L'indétermination des critères qui caractérisent l'activité artistique que nous avons évoquée au premier chapitre, rend particulièrement problématique ou du moins, centrale, la construction de l'identité professionnelle d'artiste (Azam, 1998). La difficulté à combiner l'écart entre identité dite par l'artiste et l'identité délimitée par les divers interlocuteurs ou organismes, est prégnante.

Dans ce contexte, comment la création d'une organisation peut-elle devenir une voie pour forger cette identité professionnelle ? La construction d'une identité d'entrepreneur évoque certaines caractéristiques communes avec la construction de l'identité artistique. Comment ces identités peuvent-elles s'alimenter et se soutenir dans le parcours des jeunes artistes ? C'est ce que nous examinerons dans la section 2 de ce chapitre.

### **Conclusion de la section 1**

En tant que moments de déplacements positifs (Shapero et Sokol, 1982), les moments d'insertion ou de ruptures professionnelles questionnent directement et fortement l'identité. Il est impossible de se passer du concept d'identité pour comprendre les enjeux posés par les nouvelles organisations et les situations des publics en insertion précaire (Dubar, 1991) tels que les artistes.

La question de l'identité se pose, notamment, dans les cas où les catégories à partir desquelles les individus se définissent eux-mêmes – ou à partir desquelles les autres les définissaient –, deviennent illégitimes ou impossible à maintenir (Dubar, 1991).

Cette question de la construction identitaire et professionnelle semble tout autant cruciale dans le cas de jeunes artistes appartenant ou voulant appartenir à une catégorie dont nous avons vu qu'elle n'est ni clairement identifiée, ni clairement réglementée (voir chapitre 1).

L'approche de l'insertion des jeunes diplômés comme un processus de socialisation professionnelle (Nicole-Drancourt, 1991) et d'élaboration d'identités professionnelles, (Dubar, 1991) nous semble particulièrement adaptée au cas des jeunes diplômés d'écoles d'art dont le parcours et la professionnalisation passent par la construction lente de réseaux et d'une identité artistique reconnue par les pairs et les experts. Des travaux en cours sur ce thème en sociologie de l'éducation (Martin, 2004 ; Ferreira et al., 2007 ; Pita, 2010) semblent conforter ce postulat.

## **SECTION 2 – LE ROLE DE L'ÉCOLE D'ART DANS LA CONSTRUCTION DU PARCOURS D'ARTISTE**

---

Plusieurs auteurs relèvent l'importance capitale de l'école dans le processus de construction de l'identité artistique des étudiants. Or, les écoles supérieures d'art constituent un segment atypique, mal connu et peu exploré de l'enseignement supérieur en France (Galodé et Michaut, 2003) (2.1.). Aussi, nous proposons, dans cette section, de préciser le rôle des écoles d'art dans la construction de l'identité professionnelle des jeunes artistes (2.2.).

### **2.1. LES ÉCOLES D'ART EN FRANCE**

Les écoles supérieures d'art constituent un segment atypique de l'enseignement supérieur en France, elles sont essentielles dans la constitution du marché administré des biens d'art et l'organisation de leurs cursus présentent quelques spécificités.

#### ***2.1.1. Les écoles d'art, maillon essentiel de la production du marché administré***

Dépendant du Ministère de la Culture et de la Communication, les écoles supérieures d'art ont pour vocation d'enseigner l'art. Historiquement, les écoles des Beaux-Arts sont apparues de manière plus ou moins spontanée, à partir d'initiatives locales, sans aucun principe d'accès et en dehors de toute carte scolaire (Galodé, 1995). Un système dual a émergé, formé de deux catégories d'écoles, de statuts différents, mais réunies dans un modèle pédagogique unique.

Les écoles nationales sont sous tutelle administrative de l'Etat et au nombre de huit alors que les écoles régionales et municipales ont une tutelle locale et l'on en compte aujourd'hui quarante-quatre.

Les écoles nationales bénéficient de financement de l'Etat alors que les écoles territoriales sont financées par les collectivités (conseils généraux, conseils régionaux et municipalités). Cependant, la tutelle pédagogique assurée par l'Etat est unique et définit les règles de formation dans les écoles, sans distinction de statut.

Les écoles d'art ont traversé plusieurs réformes visant à modifier leur organisation qui ont accompagné l'évolution des conceptions de l'art et de la profession artistique. Jusqu'en 1968, les exercices de représentation et les apprentissages techniques, selon le modèle académique, ont dominé.

Dans les années 70, la formation s'est concentrée sur l'artiste et l'expression de sa créativité ; l'apprentissage du métier a alors cédé du terrain. Liot (1999) parle d'une « psychologisation » des écoles des Beaux-arts pendant cette époque, qui s'accorde avec une image romantique du créateur et ses prolongements dans un « régime de singularité » (Heinich, 1998) pour lequel la personnalité de l'artiste est aussi importante que son travail. Les années 70 encouragent l'école de l'expressivité qui doit, au-delà de sa fonction de formation de plasticiens, gérer des personnalités, des marginalités et permettre à des étudiants issus souvent de catégories sociales moyennes ou supérieures, de poursuivre des études, malgré un échec scolaire relatif. Peu à peu, les enseignants dénoncent le manque de contenu de ces enseignements issus de la réforme de 1972.

Une refonte des enseignements voit le jour dans les années 80, pour s'ajuster à une nouvelle orientation des politiques culturelles et la considération de l'art comme une activité intégrée dans un marché. C'est la phase de réintroduction de compétences techniques dans le cursus. Les objectifs sont, d'une part, le désenclavement des écoles d'art et l'inscription entière dans l'enseignement supérieur et, d'autre part, l'innovation artistique en relation avec l'Etat et la création internationale. Les niveaux de qualification se sont élevés afin d'améliorer l'insertion professionnelle des diplômés, notamment en dehors des secteurs strictement artistiques. Les cursus se sont homogénéisés et le baccalauréat est rendu nécessaire pour intégrer une école d'art. Dans le même temps, il s'agit d'ouvrir les écoles vers l'extérieur, afin de mieux assimiler la transformation des courants artistiques contemporains. Les cours de culture générale, les enseignements théoriques artistiques et d'histoire de l'art sont réintroduits et renforcés.

Liot (1999) note que c'est à cette époque que les écoles deviennent des partenaires privilégiés des administrations déconcentrées du ministère de la culture (DRAC<sup>71</sup> et

---

<sup>71</sup> Direction Régionale des Affaires Culturelles. Les DRAC sont les services déconcentrés du Ministère de la Culture au niveau des régions.

FRAC<sup>72</sup>). Les écoles constituent, en effet, un instrument de la décentralisation dans le domaine des arts plastiques, en jouant un rôle d'animation par l'organisation d'expositions d'artistes contemporains ou par l'édition d'ouvrages spécialisés notamment.

Si les enseignants des écoles des années 70 critiquent vivement cette nouvelle orientation, en ce qu'elle donne un statut économique à l'art, les évolutions artistiques internationales observées dans les années 60 et 70 légitiment cette réforme des écoles d'art. Il s'agit, à cette époque, d'inscrire l'art dans un contexte social et de prendre conscience que l'art n'est pas autonome et dépend du contexte dans lequel il se développe. Ainsi, les écoles doivent pouvoir mener l'artiste vers une attitude moins introvertie et ouverte sur l'innovation, notamment technologique.

La réforme des années 80 marque profondément les enseignements des écoles, les modalités d'insertion des jeunes artistes. L'école d'art produit et s'ajuste au marché administré dont l'intérêt, pour les diplômés, détermine leur insertion professionnelle. Les jeunes artistes sont formés à des compétences discursives leur permettant d'y accéder, le discours étant, en effet, une ressource pour les diplômés quand ils doivent présenter et défendre leurs dossiers afin d'obtenir des aides individuelles, des bourses ou des soutiens divers, octroyés par les experts du marché administré. *« Cette tendance discursive et conceptuelle de l'activité artistique favorise alors une autre forme d'efficacité professionnelle fondée sur la sociabilité. La capacité d'argumentation n'est pas seulement écrite, mais aussi orale, et en renvoie pas uniquement à des valeurs artistiques mais plus généralement à une capacité de communication »* (Liot, 1999 : 424).

Depuis quelques années, les écoles supérieures d'art poursuivent leur transformation dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur, d'une part, et de transformation des parcours et revendications des artistes, d'autre part. L'adaptation à la réforme LMD<sup>73</sup> s'est engagée tardivement pour les écoles d'art et elle ouvre plusieurs chantiers, dans le prolongement des réformes et des adaptations aux changements dans les mondes de l'art auxquels elles forment leurs étudiants. Cette réforme impose aux écoles d'adapter leurs cursus et leur organisation pédagogique selon plusieurs axes qui sont :

---

<sup>72</sup> Fonds Régional d'Art contemporain. Le plus souvent des associations à but non lucratif, chargées de promouvoir l'art contemporain dans les régions par la biais d'actions de sensibilisation, d'exposition, d'information du public.

<sup>73</sup> Licence-Master-Doctorat.

- la recherche ;
- l'international ;
- l'autonomie financière et la taille critique ;
- la professionnalisation.

Dans le cadre des accords de Bologne, de l'harmonisation européenne des diplômes et de l'habilitation au grade de master pour les enseignements supérieurs artistiques, la carte des écoles est modifiée à la rentrée 2011-2012. Ainsi, selon l'ANDEA<sup>74</sup>, suite au regroupement de certaines écoles en établissements multi-sites – dont les quatre écoles de Bretagne – le réseau national des écoles supérieures d'art françaises comprend 45 établissements (et celui de Monaco), dont 2 délivrant un diplôme de 1er cycle (Biarritz et Châlon)<sup>75</sup>.

### **2.1.2. L'organisation des cursus dans les écoles d'art**

Aujourd'hui, les études dans les écoles supérieures d'art offrent le choix entre un cursus long de cinq ans, menant au *Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique* (DNSEP), et un cursus professionnel court de trois ans, permettant aux étudiants de présenter le *Diplôme National d'Arts Plastiques* (DNAP).

La première année, dite propédeutique, est commune aux étudiants préparant le DNAP et le DNSEP.

La phase programme (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années) conduit au DNAP et la phase projet (4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années), conduisant au DNSEP, suppose l'acceptation par un jury d'admission au vu des résultats et des projets des élèves. La présentation du DNSEP se fait dans l'option choisie en troisième année, parmi l'art, la communication et le design.

L'obtention du DNSEP, au terme des cinq années de cursus, se fait à l'issue d'un projet personnel qui aboutit à une réalisation artistique. La cinquième année est entièrement consacrée à ce projet personnel qui sert de base à l'évaluation des capacités de conception et de création de l'étudiant par un jury composé d'artistes et/ou d'experts professionnels de

---

<sup>74</sup> Association Nationale des Directeurs d'Ecoles d'Art.

<sup>75</sup> Pour un accès à la carte de répartition et la liste exhaustive des établissements, voir le site de l'ANDEA : [www.andea.fr](http://www.andea.fr)

l'art contemporain. Cette année est véritablement une année probatoire, essentiellement productive, laissant une large place à l'expression et à l'autonomie des talents créatifs.

La formation en école supérieure d'art est donc doublement sélective avec :

- une sélection d'accès, dans la mesure où l'admission à l'école se fait sur concours (présentation d'un dossier de travaux, épreuves de culture générale et de pratique plastique sur un thème, dans un temps imparti, puis entretien avec un jury) ;
- une sélection pour l'admission en seconde partie de cursus au moment du DNAP ; les travaux des étudiants sont de nouveau soumis à l'appréciation d'un jury. Une sélection est également opérée en cours de formation puisque chaque année du cursus fait l'objet d'une validation ou non du passage à l'année suivante.

A noter que l'on distingue communément trois écoles occupant une situation particulière par rapport à l'ensemble des écoles d'art : l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris (ENSBA), l'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs (ENSAD) et l'Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle (ENSCI). Elles se différencient en ce qu'elles constituent le segment élitiste des formations artistiques, chacune selon son identité historique, sa thématique et ses cursus propres (Galodé et Michaut, 2003).

Peu d'écoles proposent des modules de professionnalisation. L'essentiel des contenus porte sur l'histoire de l'art et l'acquisition de techniques artistiques, selon la pédagogie de l'atelier dans lequel l'étudiant conçoit ses productions.

## **2.2. DE L'ENTREE A L'ECOLE A L'INSERTION SUR LE MARCHE DE L'EMPLOI**

La question de la professionnalisation, mise à l'ordre du jour par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche dans le cadre de la mastérisation des écoles d'art, est longtemps restée ignorée. Pour preuve, peu d'études sur les écoles et sur les diplômés de ces cursus sont disponibles. Ainsi, on ignore encore à peu près tout quant à l'insertion des diplômés des écoles d'art (Imbert, 1998 ; Danner et Galodé, 2006a, 2006b).

Les premières études d'insertion de grande ampleur disponibles à ce jour sont menées sur les étudiants diplômés DNSEP en 2003 suivis à 18 mois et à 36 mois (Danner et Galodé, 2006b, 2009) et sur les diplômés DNSEP de 2005 suivis à 18 mois et à 36 mois (Danner et

Galodé, 2009). Les problématiques soulevées dans ces deux études ont servi de base à nos questionnements de départ pour cette thèse. En effet, ces deux études nationales ouvrent un certain nombre de voies de recherches, tout en proposant les seules données statistiques spécifiques à notre terrain d'étude, à savoir les jeunes artistes.

### **2.2.1. Le profil des étudiants d'écoles d'art**

En premier lieu, le recrutement social des écoles d'art se situe entre celui des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et celui des premiers cycles universitaires. En 2001, 42,7 % des étudiants de première année des beaux-arts ont un père occupant la profession de cadre supérieur (pour 51,4 % des étudiants de CPGE)<sup>76</sup>. Seuls 3,8 % des étudiants de première année ont des parents qui occupent une profession culturelle (Galodé et Michaut, 2003).

L'entrée en école d'art ne se fait pas systématiquement une fois le diplôme de l'enseignement secondaire acquis : 16,6 % des étudiants suivent une année préparatoire à l'entrée des écoles, 7,4 % se trouvent dans une situation intermédiaire (activité professionnelle, interruption d'études).

La moitié des étudiants possède un baccalauréat littéraire et 72 % d'entre eux ont suivi une option artistique en terminale ; les bacheliers scientifiques (S) arrivent en deuxième position (12,8 %).

Les filles sont plus nombreuses en première année (60,7 %), mais elles sont globalement moins représentées dans les écoles d'arts que dans les disciplines universitaires artistiques (57,6 % contre 65,8 %) (Le Cosquet et Hérault, 2001 cités par Galodé et Michaut, 2003 : 82).

Certaines écoles ont résolument un recrutement élitiste (ENSBA<sup>77</sup>, ENSAD<sup>78</sup>, école supérieure d'arts d'Angoulême, école supérieure d'arts de Strasbourg), en effet, les enfants de cadre et les bacheliers des séries S et ES ayant obtenu leur bac avec mention y sont plus

---

<sup>76</sup> D'après l'étude de Le Cosquet, C. et Hérault, D. (2001), « *L'enseignement supérieur artistique et culturel. Année 1999-2000* ». Note d'information du ministère de l'éducation nationale », citée par Galodé et Michaut (2003).

<sup>77</sup> Ecole nationale supérieure des beaux-arts de Paris.

<sup>78</sup> Ecole nationale supérieure des arts décoratifs.



représentés. Il semblerait que ce soit par un processus de sélection à l'entrée et d'auto-sélection que la hiérarchie sociale des écoles se détermine (Galodé et Michaut, 2003).

Une recherche sur les variables de réussite aux diplômes des étudiants dans 39 écoles d'art met en évidence plusieurs éléments significatifs (Galodé et Michaut, 2003) :

- les filles réussissent mieux que les garçons ;
- les enfants de cadres supérieurs ne se distinguent pas des enfants des autres catégories sociales ;
- les faibles ressources parentales et une activité professionnelle régulière intense de l'étudiant affectent ses chances de réussite ;
- les autres caractéristiques de la vie étudiante (conditions de logement, ressources) ne semblent pas affecter la probabilité de réussir.

Contrairement à d'autres filières, la scolarité antérieure n'exerce qu'un effet mineur. Les étudiants qui n'ont pas obtenu de mention au bac ou qui ont redoublé ne sont pas désavantagés dans les écoles d'art. Si l'on en croit les chiffres disponibles, les bacheliers technologiques ou professionnels ne sont pas défavorisés par rapport aux bacheliers généraux, ce qui semble spécifique aux écoles supérieures d'art : dans les universités, les taux de réussite en première année de DEUG variaient en 1999 de 14,5 % pour les bacs professionnels jusqu'à 53,9 % pour les bacs généraux en passant par 27,1 % pour les bacs technologiques (Le Cosquer et Hérault, 2001, cités par Galodé et Michaut, 2003 : 85).

Un préapprentissage de l'art n'est pas indispensable pour réussir son cursus, même s'il semble l'être pour intégrer les écoles.

L'intégration dans l'école apparaît comme une variable significative de réussite du cursus : les redoublants ainsi que les étudiants qui travaillent dans l'établissement, réussissent mieux que les autres. La réussite des étudiants dans les écoles d'art est plutôt favorisée par leur intégration scolaire que par leur scolarité antérieure ou un héritage culturel. Elle dépend donc surtout du contexte scolaire. Cette contextualisation de l'enseignement est corroborée par les différences de réussite entre les écoles et la faiblesse des déterminants « classiques » de réussite dans l'enseignement supérieur (série et mention du bac par exemple). Chaque école semble fonctionner selon ses propres critères de l'excellence artistique, manifestant la valorisation individuelle d'une singularité jusque dans leurs pratiques de sélection (Galodé et Michaut, 2003).

Ces premiers éléments sur les profils des étudiants d'écoles d'art permettent de mettre en perspective les cheminements des étudiants à la sortie de l'école.

### ***2.2.2. Le cheminement et l'insertion des étudiants d'écoles d'art***

Si l'étude sur les DNSEP 2005 montre des répartitions proches de celle des DNSEP 2003, les diplômés 2005 connaissent un meilleur rythme d'insertion<sup>79</sup> :

- 60 % sont en emploi 18 mois après la sortie de formation pour la génération de 2003 ;
- 66 % pour celle de 2005 (Danner et Galodé, 2009 : 86°).

Le positionnement des diplômés se fait essentiellement sur des emplois salariés, mais un peu plus d'un tiers s'engage dans les professions d'artistes indépendants : 35 % en 2003 et 39 % en 2005.

Il faut noter que la baisse du taux de recherche d'emploi des DNSEP 2005, indiquée plus haut, qui émerge de l'enquête, est en partie le corollaire d'une meilleure définition des indépendants en cours d'installation, qui n'étaient pas pris en compte dans l'étude sur les diplômés de 2003 (Danner et Galodé, 2009).

#### ***2.2.2.1. Une insertion binaire***

L'étude sur les diplômés 2005 (Danner et Galodé, 2009) fait ainsi apparaître une insertion binaire :

- par un travail salarié résultant d'une recherche d'emploi plus ou moins classique,
- par un travail indépendant correspondant à la création de l'emploi par les intéressés eux-mêmes.

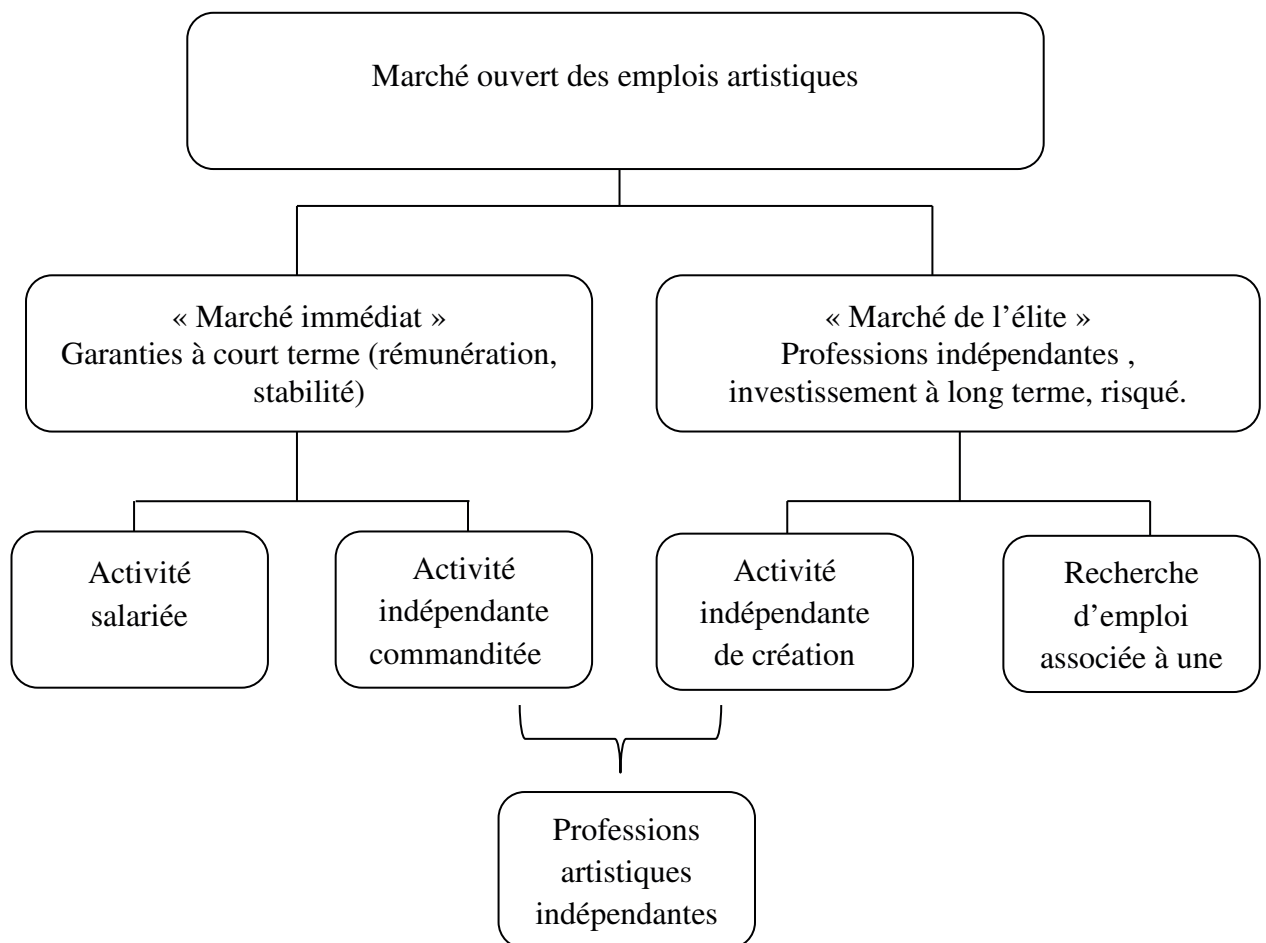
---

<sup>79</sup>Dans les développements de cette section, nous nous appuyons sur les études de Danner et Galodé (2006 et 2009). Nous reprenons les chiffres des études à 30 mois, pour les diplômés de 2003 et de 2005. Les échantillons de répondants (exploités) étant respectivement 461 individus et 472 individus. Pour une description de la méthodologie des enquêtes voir Danner et Galodé (2006 : 23-25) et Danner et Galodé (2009 : 85).

Comme nous l'avons développé dans le chapitre 1, le marché des professions artistiques indépendantes se présente comme un marché ouvert, non réglementé. Aussi, « *l'accès au statut de plasticien ne dépend pas d'un entretien d'embauche réussi après une étude du curriculum vitae (...). A la sortie des écoles d'art, les diplômés sont confrontés à un arbitrage entre l'insertion immédiate sur le marché de l'emploi artistique salarié par le biais du diplômé ou une insertion plus lointaine sur le marché des professions artistiques par la reconnaissance de leur talent* » (Danner et Galodé, 2009 : 87).

Cette différenciation dans l'accès du marché du travail amène les auteurs à établir une typologie des marchés pour les emplois artistiques se présentant aux diplômés d'écoles d'art schématisé comme suit :

Schéma 21 : Typologie des marchés pour les emplois des diplômés d'écoles d'art



Source : Adapté de Danner et Galodé (2009 : 92)

Deux populations sont donc présentes sur le marché des emplois artistiques : la majorité se place sur des emplois salariés, plus rémunérateurs, mais qui impliquent un renoncement dans les possibilités d'expression artistique ; une minorité choisit le marché des professions indépendantes, plus épanouissantes, mais qui impliquent une forme de précarité (revenus bas et incertains).

Les trois quarts (76,1 %) des diplômés en emploi salarié déclarent exercer dans le secteur artistique et utiliser leurs compétences acquises en école d'art.

Les indépendants fondent, quant à eux, à 93,2 % leur activité sur ces compétences.

Les diplômés DNSEP privilégient la recherche d'emploi dans les secteurs où ils ont le plus de chances de valoriser leur formation et de satisfaire leur volonté d'expression artistique. La spécificité de leurs comportements dans la recherche d'une relation formation-emploi et les prises de risques qu'elle implique, notamment pour les indépendants, expriment l'aboutissement du caractère vocationnel de leur choix de formation (Danner et Galodé, 2009).

Les indépendants exercent à 32,6 % dans le secteur des musées, galeries, centres d'art, expositions et à 14,4 % dans la communication, le marketing, la publicité.

En termes de métiers ou champs professionnels, ils sont à 30,1 % graphistes et 24,8 % artistes (Danner, Galodé, 2009).

#### *2.2.2.2. L'impact du genre dans les choix professionnels à la sortie des écoles d'art*

Les études de Danner et Galodé (2005, 2006b, 2009) mettent en évidence des écarts de choix professionnels particulièrement déterminés par le genre. Selon l'enquête d'insertion sur les DNSEP 2005, les femmes privilégient l'emploi salarié (73,4 %) et sont plus réticentes envers l'emploi indépendant (26,6 %), alors qu'elles montrent une réussite scolaire plus élevée. Les salaires mensuels déclarés montrent aussi des différences hommes/femmes, comme présenté dans le tableau 13.

Tableau 13 : Accès au statut d'artiste indépendant et rémunération, selon le genre

		Enquête 2005		Enquête 2003	
		Homme	Femme	Homme	Femme
<b>18 mois</b>	Effectif	134	168	232	276
	Statut d'artiste à 18 mois	49 %	32 %	43 %	30 %
	Salaire mensuel déclaré des artistes à 18 mois	647 €	620 €	-	-
<b>36 mois</b>	Effectif	95	133	213	239
	Statut d'artiste à 36 mois	37 %	30 %	48 %	34 %
	Salaire mensuel déclaré des artistes à 36mois	1185 €	1061 €	-	-

Source : D'après Danner et Galodé (2009)

Ces résultats font l'objet d'une étude plus approfondie de la part des auteurs (Danner et Galodé, 2008 et 2009), dans la mesure où ils observent que cette différence d'attitude dans les modalités d'insertion selon le genre est une donnée structurante au niveau du DNSEP (résultats similaires sur les DNSEP 2003 et DNSEP 2005). Pour les hommes, le travail indépendant (45,2 %) apparaît nettement comme une autre solution crédible par rapport à l'emploi salarié (54,8 %).

#### 2.2.2.3. L'impact du choix d'option dans le choix d'une carrière d'artiste indépendant

Le rôle des options impacte fortement le choix du statut d'exercice des diplômés. En effet, plus du tiers des sortants en situation d'activité exerce sous le statut d'indépendant. Le travail en tant qu'indépendant peut répondre à un choix fait depuis longtemps, en raison de la vocation de l'individu pour qui être artiste ne se conçoit pas autrement.

Certaines fois, cette orientation vers le statut d'indépendant prend forme en face de l'impasse dans laquelle l'individu se trouve sur le marché du travail salarié. L'option du DNSEP intervient dans les règles, pratiques et fonctionnements du marché du travail correspondant. Compétences et conventions du milieu liées à l'option jouent un rôle d'égale importance pour la constitution d'une clientèle. La sensibilité aux conditions externes est d'autant plus forte avec 48,6 % des diplômés de l'option communication qui exercent en tant qu'indépendant, contre 35,5 % des diplômés design et 35,6 % des diplômés de l'option art (Danner et Galodé, 2009).

La répartition des situations d'insertion par option est intéressante puisqu'elle fait apparaître des taux d'activité inégaux, exprimant des modalités d'entrée dans la vie

professionnelle différentes d'une option à l'autre. Les diplômés de l'option communication choisissent à 39,1 % le statut indépendant alors que les diplômés en design sont 56,6 % à choisir ce statut sur les étudiants DNSEP 2005 (38,5 % pour les DNSEP 2003).

Les étudiants de l'option art choisissent l'indépendance à 26,4 %. Ces résultats peuvent traduire un changement des pratiques du marché du travail, notamment dans le design, comme cela a été le cas dans la communication quelques années auparavant. Cette évolution dans la structuration des statuts d'emploi par option mériterait d'être approfondie, notamment en cherchant à comprendre les motivations dans le choix d'une activité indépendante.

Des débuts d'explications sont avancées par les auteurs de l'étude qui insistent sur :

- les difficultés à trouver un emploi salarié qui peuvent inciter à développer une activité indépendante ;
- les pratiques des entreprises qui se modifient et les employeurs voient dans le travail indépendant le moyen d'une flexibilité de l'emploi, non permise par le salariat (Danner et Galodé, 2008 ; Menger, 2009).

Si les carrières d'artistes indépendants semblent être privilégiées par les diplômés issus des options professionnalisantes, ceux-ci s'orientent aussi plus souvent vers les activités commanditées, tandis que les diplômés de l'option Art exercent principalement sur le marché de l'art.

En effet, parmi ceux qui exercent en tant qu'indépendants : 52 % des diplômés de l'option Art sont plasticiens (62 % à 36 mois) alors que cela ne concerne que 7% des diplômés de l'option Communication et 18 % de l'option Design, (respectivement à 3mois, 1 % et 23 %).

Notre étude empirique s'est portée précisément sur les étudiants de l'option Art, plus souvent destinés à intégrer le marché des artistes indépendants. L'encadré 1 de la page suivante expose quelques éléments saillants concernant leur insertion, reprise des enquêtes de 2006 et 2009<sup>80</sup> de Danner et Galodé.

---

<sup>80</sup> Pour une présentation d'éléments exhaustifs, voir les enquêtes de Danner et Galodé, particulièrement celle de 2009.

### Encadré 1 : L'insertion des étudiants issus de l'option Art

*« Les trois quarts des personnes en recherche d'emploi à 18 mois sont issues de l'option Art et souhaitent se positionner à terme comme :*

- *artiste plasticien (35 %) ;*
- *photographe, cinéaste (13 %) ;*
- *intervenant artistique (enseignement, médiation, animation... 14 %).*

*La grande majorité n'envisage donc pas de travailler comme salarié mais davantage dans la création indépendante, avec une prédilection pour exister dans les lieux d'exposition comme les galeries, les musées ou les centres d'art... (40 %).*

*Par ailleurs, au-delà de ces projets, 92 % d'entre eux ont conservé une activité artistique et 17% tirent ponctuellement des bénéfices de leurs ventes (en moyenne, 192 € par mois). La majorité (53 %) se dit insérée dans des réseaux professionnels porteurs et 66 % envisagent de s'inscrire également à la Maison des Artistes (8 % y sont déjà inscrits).*

*Enfin, le tiers dispose d'un atelier où exercer leur activité artistique à laquelle ils consacrent en moyenne 102 heures par mois.*

*Que ce soit par leur pratique quotidienne ou leurs ambitions professionnelles, ces personnes en recherche d'emploi sont loin d'avoir renoncé à une carrière artistique s'exprimant pour la plupart en dehors du « marché immédiat ». Elles vivent essentiellement : du RMI (42 %) ; des Assedic (22 %) ; d'une aide des parents (10 %) ; de jobs ponctuels (8 %).*

*Elles disposent d'un apport financier de 581 € par mois en moyenne. C'est un peu moins que le revenu mensuel qu'estiment percevoir les indépendants en exercice (646 € en moyenne, 361 € pour les plasticiens), avec la garantie de le percevoir quasi régulièrement. Ces conclusions sont identiques à celles tirées à partir de la population de 2003.*

*Ainsi, le chômage, loin d'être vécu comme une fatalité, serait plutôt une alternative pour exister en tant qu'artiste, en attendant une certaine notoriété qui permette de vivre de ses revenus.*

*De façon simpliste, la différence principale entre ces deux populations ne tient qu'à une démarche individuelle volontaire de déclaration administrative qui attribue ou non le statut de professionnel à l'artiste. Alors que les uns parviennent à tirer quelques bénéfices de la vente de leurs productions artistiques et s'assurent une lisibilité socio-professionnelle, les autres restent dans l'ombre des aides institutionnelles ou familiales, tributaires d'un soutien financier extérieur, faute d'avoir trouvé dans l'immédiat un marché porteur pour leur activité. Qu'il soit artiste indépendant ou en recherche d'emploi, chacun bénéficie d'un niveau de rémunération à peu près comparable et profite d'une liberté d'expression artistique » (Danner et Galodé, 2009 : 95-96).*

#### 2.2.2.4. *Le choix de l'indépendance à la sortie de l'école comme une spécificité des écoles d'art*

L'enquête nationale sur l'insertion des diplômés DNSEP 2003 à 30 mois fournit un certain nombre de pistes quant à la nature et aux conditions d'exercice des jeunes artistes. Cependant, la question de l'insertion des indépendants a été la plupart du temps éludée par les études, dans la mesure où la plupart portent sur la relation employeur-employé, ignorant la question des indépendants dont le statut relève d'une démarche autonome.

Ces résultats et ces taux d'installation en tant qu'indépendant, relativement élevés pour des diplômés de l'enseignement supérieur, nous incitent à questionner cet aspect et chercher à mieux comprendre comment se forment les intentions entrepreneuriales des étudiants des écoles d'art. Notre recherche peut permettre de mieux comprendre et d'expliquer en amont comment se forment les parcours d'insertion et les choix professionnels des étudiants, non pas seulement guidés par des motivations par défaut, mais peut-être par des motivations intrinsèques.

En fait, le choix du statut d'indépendant à la sortie de la formation constitue une des spécificités marquantes des écoles supérieures d'art (Danner et Galodé, 2006b). Contrairement à la majorité des autres filières de l'enseignement supérieur pour lesquelles l'insertion professionnelle se fait quasiment exclusivement par le salariat, les diplômés des écoles supérieures d'art voient dans le statut d'indépendant un mode valable de valorisation de leur formation. Cette double voie d'accès au marché du travail est caractéristique et s'attacher à la comprendre semble une clé pour mieux appréhender les mécanismes du marché du travail ainsi que les mécanismes d'entrée en activité des étudiants.

Nous avons précisément choisi de focaliser notre recherche sur cette population. Le choix de l'indépendance ou de l'entrepreneuriat comme choix de carrière, pourrait contribuer à résoudre les tensions identitaires des jeunes artistes et leur permettre d'achever la construction de leur identité artistique. Mieux comprendre les intentions entrepreneuriales des étudiants peut permettre de lever les obstacles en accompagnant, dès l'école, les projets entrepreneuriaux.



Au moment où la professionnalisation dans les écoles se pose de manière urgente, étudier l'entrepreneuriat comme option possible de sortie et encourager les étudiants en renforçant leurs intentions entrepreneuriales semblent pouvoir s'intégrer dans un calendrier adéquat.

#### *2.2.2.5. Une pluriactivité peu élevée*

La pluriactivité, souvent évoquée comme caractéristique des emplois artistiques (Menger, 2001, 2005, 2010 ; Shapiro, 2009 ; Perrenoud, 2009) semble limitée, selon l'étude d'insertion des DNSEP 2003 (Danner et Galodé, 2005, 2006b). En effet, seuls 17,6 % des individus exercent une activité secondaire 18 mois après la sortie de l'école, ce phénomène étant plus fréquent chez les indépendants (26,3 %).

Selon l'étude d'insertion des diplômés DNSEP de 2005, ceux-ci connaissent, au terme de leur cursus de cinq années, des niveaux d'insertion sensiblement équivalents à ceux de leurs homologues hautement qualifiés, issus d'autres formations spécialisées (Giret, Moullet et Thomas, 2002 cités par Danner et Galodé, 2009 : 74).

71 % des diplômés s'engagent vers des emplois salariés et renoncent au statut d'artiste pour préférer celui de « travailleur culturel » (Menger, 2002). Ce choix du salariat s'explique essentiellement, pour Danner et Galodé (2006b, 2008), par des arguments économiques : 71,9 % des salariés déclarent percevoir des revenus régulièrement contre seulement 7,7 % chez les indépendants, 10 mois après leur sortie d'école (Danner et Galodé, 2006b : 74).

Ces chiffres soulignent que les écoles produisent somme toute peu d'artistes plasticiens indépendants et beaucoup de travailleurs salariés dans le domaine artistique. Ceci induit deux constats de la part des auteurs de l'enquête :

- premièrement, les écoles sont soumises, comme leurs homologues universitaires, à suivre des logiques d'adéquation en termes de contrôle du nombre des sortants par un ensemble de règles : sélections, mentions, choix d'options, constitution de réseaux, stages... ;
- deuxièmement, les diplômés sont amenés à considérer l'entrée sur le marché du travail non plus uniquement en termes de vocation, même si cela reste supposé dans les représentations sur les artistes (comme nous l'avons vu précédemment), mais aussi en

termes de choix stratégiques de positionnement. Aussi, les diplômés, voire les étudiants en fin de cycle, sont conduits à construire leur parcours et leur carrière, et à se comporter en entrepreneur de leur propre carrière, selon les termes de Menger (2002).

L'hétérogénéité des profils des sortants reflète celle que nous avons décrite à l'entrée dans les écoles. En effet, si 66 % des étudiants sortent diplômés au terme de leur cursus sans redoubler, c'est, *in fine*, seulement 14,3 % des diplômés qui ont un parcours linéaire avant leur entrée (Danner et Galodé, 2009).

Ces étudiants sont diplômés jeunes relativement à la majorité de la population des écoles d'art. Ce sont souvent des femmes qui ont un autre diplôme validé (une sur cinq alors que cela concerne un garçon sur dix). Elles ont tendance à continuer leurs études à la sortie de l'école. Les diplômées, plus jeunes, plus exposées au risque du chômage, auraient tendance à privilégier la poursuite d'études et s'ouvrir des opportunités d'emploi dans la fonction publique ou l'enseignement.

#### 2.2.2.6. *L'impact de l'origine sociale dans les choix de carrière*

Les enfants de cadres supérieurs ou de profession intermédiaire exercent plus souvent sous le statut d'indépendant. A l'inverse, les enfants d'ouvriers ou d'employés sont peu représentés dans cette catégorie. Devant les arbitrages coûts/bénéfices/risque, les milieux les plus modestes semblent moins disposés que d'autres à soutenir les vocations artistiques de leurs enfants, d'autant plus que ces familles modestes n'ont pas le même rapport de proximité avec l'art ou les réseaux relationnels utiles pour s'imposer sur le marché artistique (Bourdieu, 1966 ; Moulin et Quemin, 1993).

## **Conclusion de la section 2**

Les écoles d'art en France proposent des modalités ainsi que des contenus d'enseignement tout à fait spécifiques, destinés à former des artistes. Les réformes successives des enseignements jusqu'à la récente modification des missions des écoles dans le cadre de la réforme LMD, modifient profondément l'environnement universitaire des étudiants. Les rares études d'insertion concernant les diplômés d'écoles d'art, évoquent une forte proportion d'étudiants s'installant en tant qu'indépendant à la sortie de l'école. Particulièrement issus de l'option art, majoritairement masculins, ces étudiants choisissent pour environ un tiers d'exercer la profession d'artiste indépendant. Au regard de ce chiffre relativement élevé, malgré l'absence totale de sensibilisation à l'entrepreneuriat ou même à la gestion dans les écoles d'art françaises, notre intérêt pour comprendre la formation de ces intentions entrepreneuriales ne peut être que renforcé.

### **CONCLUSION DU CHAPITRE 3**

Ce chapitre nous a permis de préciser le processus de construction de l'identité artistique pour les jeunes artistes dans le cadre des écoles d'art dont le fonctionnement présente des particularités fortes par rapport à l'enseignement supérieur français.

Les nouvelles priorités concernant la professionnalisation des cursus afin de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants, nécessitent de clarifier la situation de départ de ces étudiants et d'examiner la formation de leurs choix professionnels. Notre recherche s'intègre totalement dans ce cadre en ce qu'elle cherche, nous le rappelons, à expliquer la formation des intentions des étudiants de créer leur structure à la fin de leur cursus.

Le processus de construction de l'identité artistique nous semble une piste sérieuse pour contribuer à expliquer la formation de ces intentions de créer par les étudiants désireux de continuer dans une carrière d'artiste.

## **SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE DE LA THESE**

L'objectif de notre recherche est de comprendre la formation des intentions entrepreneuriales des jeunes artistes et, plus précisément, des étudiants d'écoles d'art. La première partie de la thèse a permis de décrire les voies de compréhension de ce phénomène à travers la mobilisation de recherches issues de plusieurs disciplines : l'économie de la culture, la sociologie, les sciences de gestion et la psychologie sociale. Justifié, dans un premier temps, par le manque de travaux concernant l'entrepreneuriat des artistes, l'ancrage interdisciplinaire de notre recherche répond à la nécessité, évoquée par plusieurs auteurs, d'appréhender l'entrepreneuriat en s'appuyant sur une base large des sciences sociales (Bygrave et Hofer, 1991, cité par Verstraete, 2001 : 6).

Dans un chapitre premier, le détour par la sociologie des arts et du travail artistique combiné à l'analyse de l'activité des artistes au regard des paradigmes de l'entrepreneuriat, a montré comment les artistes, travailleurs indépendants ou créateurs de collectifs associatifs, peuvent être intégrés au champ de l'entrepreneuriat, tant que la dialogique obtention de valeur nouvelle ou existante/changement pour l'individu se perpétue.

Le caractère entrepreneurial de l'activité artistique étant posé, nous avons vu comment les théories de l'intention entrepreneuriale pouvaient être mobilisées pour comprendre comment de jeunes artistes, diplômés ou en voie de l'être, forment le choix de la création de leur structure à la fin de leur cursus. Issus de la psychologie sociale, les théories de l'intention entrepreneuriale permettent d'expliquer le passage de l'idée à l'acte d'entreprendre, à partir des attitudes et du contrôle perçu des étudiants envers la création. Ces deux variables majeures dépendent elles-mêmes de croyances, de valeurs et de représentations ainsi que de facteurs de contexte.

Le parcours d'insertion des étudiants d'écoles d'art et la construction d'une carrière d'artiste procèdent d'ajustements identitaires négociés au regard des instances légitimantes et des réseaux de socialisation auprès desquels les jeunes artistes attendent une reconnaissance, afin de pouvoir se dire et se sentir artistes. Au centre du processus de légitimation, les écoles d'art sont l'endroit où les étudiants construisent leurs premiers réseaux et les premiers jalons de leur identité d'artiste, sur la base des représentations sociales qu'ils ont de leur rôle en tant qu'artiste. Un tiers des étudiants issus des écoles d'art exercent en tant qu'indépendants à la sortie de l'école, choisissant ainsi d'essayer de vivre de leur production artistique.

Si le concept d'intention entrepreneuriale des étudiants a fait l'objet de nombreuses études et offre aujourd'hui un cadre théorique solide, le contexte propre à notre travail suppose de laisser suffisamment de souplesse à notre recueil de données, pour découvrir les spécificités potentielles s'attachant à notre terrain d'étude.

### ***La question générale de la recherche, les questions et les objectifs de la recherche***

*La question générale de la recherche* se formule ainsi : **comment se forme l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes ?**

Sur la base des théories de l'intention entrepreneuriale, nous avons retenu que l'intention dépend principalement de deux variables principales, à savoir la désirabilité et la faisabilité de l'acte d'entreprendre.

*Les questions de recherche et les objectifs de recherche peuvent être énoncés comme suit :*

#### **QR1 : Les étudiants d'écoles d'art ont-ils des intentions entrepreneuriales ?**

Objectif 1 : Déceler les intentions entrepreneuriales chez les étudiants d'écoles d'art.

#### **QR2 : Quels sont les déterminants de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art ?**

Objectif 2 : Déterminer les dimensions de l'intention entrepreneuriale exprimée par les étudiants et les composantes de la désirabilité et de la faisabilité de l'acte d'entreprendre.

Objectif 3 : Déterminer les représentations des étudiants sous-jacentes à la formation de la désirabilité de l'acte d'entreprendre.

#### **QR3 : Comment s'articulent l'intention entrepreneuriale et la construction de l'identité d'artiste chez les étudiants d'écoles d'art ?**

Objectif 4 : Analyser l'articulation de l'intention entrepreneuriale et de la construction d'une identité d'artiste perçue chez les étudiants.

L'atteinte de ces objectifs de recherche nous permettra d'aboutir à la proposition d'un modèle d'intention adapté aux jeunes artistes et de proposer des pistes de réflexion pour encourager les intentions entrepreneuriales des étudiants d'écoles d'art.

### **PRESENTATION DE LA DEUXIEME PARTIE DE LA THESE**

La deuxième partie de la thèse s'attache donc à répondre à ces trois questions de recherche et à expliciter le processus de formation des intentions entrepreneuriales des jeunes artistes en investiguant de manière approfondie les éléments cités plus haut.

Les développements de la deuxième partie de la thèse nous permettront de justifier la thèse générale défendue dans ce travail, à savoir que travailler sur l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes concourt à travailler sur leur identité d'artiste. Les jeunes qui se sentent artistes et ont reçu les preuves ou les indices crédibles de leur identité d'artiste n'ont qu'une solution pour exercer ce métier : l'entrepreneuriat.

Pour développer l'activité des artistes et la rendre viable et pérenne, des formations en entrepreneuriat et création de structure sont nécessaires dans les écoles d'art. Les modalités de professionnalisation des jeunes artistes passent par la sensibilisation, puis un accompagnement spécifique en entrepreneuriat.

## PARTIE 2 – VERS UNE MODELISATION DE L'INTENTION ENTREPRENEURIALE DES JEUNES ARTISTES, ETUDIANTS D'ECOLES D'ART

---



La seconde partie de notre thèse est consacrée à la présentation de nos résultats et au traitement des trois questions de recherche formulées plus haut.

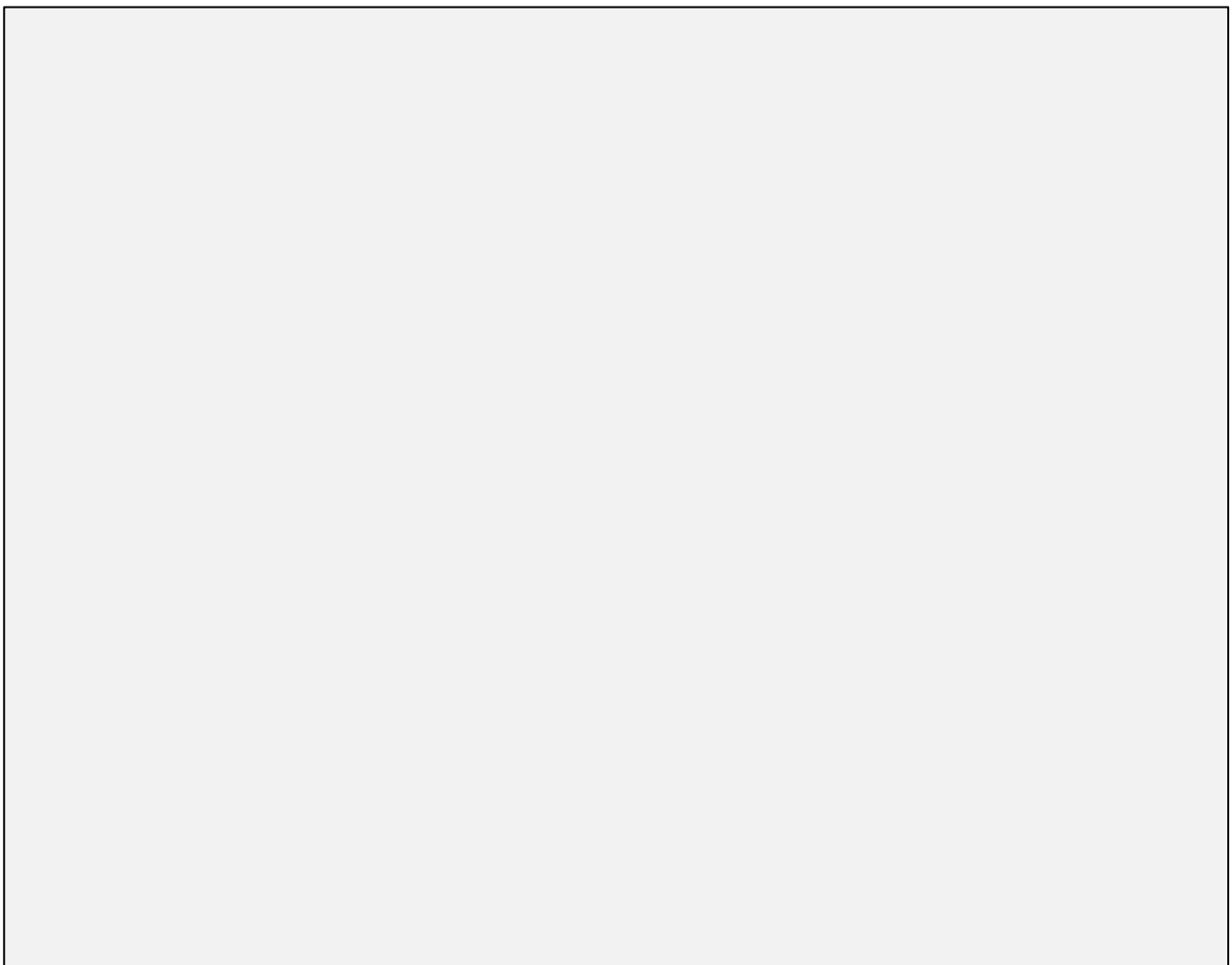
Le **chapitre 1** consistera à expliciter la méthodologie que nous avons mobilisée pour mener notre recherche, dans un cadre exploratoire et qualitatif.

Le **chapitre 2** visera à présenter les premiers contours de la formation de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art.

Le **chapitre 3** proposera l'analyse de l'articulation de la formation de l'intention entrepreneuriale avec la construction de l'identité artistique des étudiants et la proposition d'un modèle d'intention adapté aux jeunes artistes, au regard duquel nous proposerons des pistes de réflexion destinées à encourager les intentions entrepreneuriales de ce public.

## **Partie 2**

### **Vers une modélisation de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art**



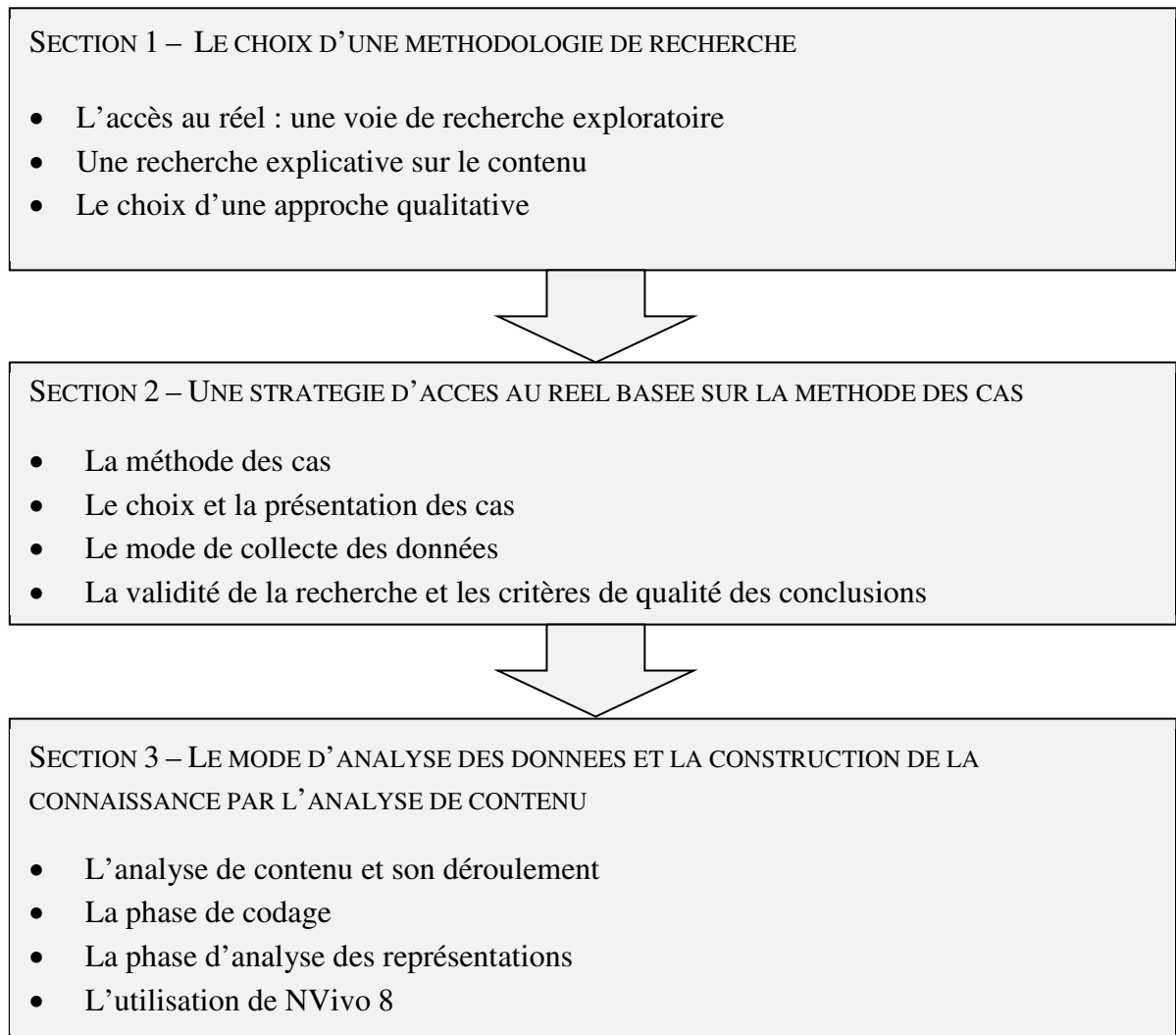
---

# Chapitre 1 – Les méthodes de recherche

---

Notre recherche vise à comprendre et expliquer la formation des intentions entrepreneuriales d'un public particulier, encore méconnu en sciences de gestion. Si notre cadre théorique, celui des intentions entrepreneuriales, est lui éprouvé, notre recherche conserve un caractère exploratoire qui nous a amenée à mobiliser une méthodologie de recherche adaptée. Ce chapitre explicitera notre choix d'une recherche qualitative, à visée explicative sur le contenu (section 1), puis présentera notre stratégie d'accès au réel par la méthode des cas (section 2). Enfin, le mode d'analyse des données sera détaillé (section 3).

Figure 6 : Plan de cheminement du chapitre 1



## **SECTION 1 – LE CHOIX D'UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE**

---

Qualitative et exploratoire, notre recherche vise à comprendre et expliquer la formation des intentions entrepreneuriales des jeunes artistes. Elle s'inscrit dans une vision cognitiviste au sens qu'elle souhaite mettre en évidence des variables intermédiaires de la « boîte noire » de l'individu. Aussi, les interprétations et le sens que les acteurs donnent à leurs actions via leurs discours, constituent les données de base de notre approche.

Si l'intention entrepreneuriale est considérée connue, nous devons situer notre recherche dans un contexte de justification et non dans un contexte de découverte qui induirait une logique d'induction ; le terrain particulier, voire le sujet même de notre étude, relève, lui, d'un contexte de découverte, susceptible de faire apparaître des éléments nouveaux au regard des modèles d'intention. Compte tenu de ces éléments et des caractéristiques de notre terrain, notre approche méthodologique, bien qu'hypothético-déductive doit laisser la place à l'émergence et à l'expression des acteurs.

### **1.1. L'ACCES AU REEL : UNE VOIE DE RECHERCHE EXPLORATOIRE.**

Les débats opposent encore aujourd'hui les deux modèles canoniques de recherche : d'un côté, les recherches à caractère exploratoire, basée sur des variables qualitatives avec peu de traitement statistique et, de l'autre, les recherches à caractère de vérification, traitant des variables quantitatives à l'aide d'outils statistiques.

Hlady Rispal (2002) relève un ensemble de relations antonymes entre les « quantitativistes » et les « qualitativistes » comme le rapporte le tableau 14, page suivante.

Tableau 14 : Approches qualitatives / approches quantitatives : des couples d'antonymes

Approches quantitatives	Approches qualitatives
<b>Explication</b> Concentration sur les objets	<b>Verstehen</b> <sup>81</sup> Concentration sur les sujets
<b>Examen de la théorie</b> La logique de la vérification prime	<b>Génération de la théorie</b> Logique de découverte
<b>Universalité</b> Pré-existence de lois scientifiques fondamentales et universelles	<b>Idiosyncrasie</b> La connaissance est un phénomène construit socialement
<b>Cause</b> L'objet des sciences de gestion est d'identifier des explications causales, des corrélations et des lois fondamentales qui expliquent les phénomènes observés dans les organisations	<b>Interprétation</b> Préférence pour l'interprétation de la structure d'un phénomène, de sa configuration. Recherche éventuelle de causalités locales
<b>Objectivité</b> Le monde est vu comme une réalité extérieure à soi. L'observateur est indépendant de son sujet de recherche. La science est préoccupée par l'objectivité, le caractère généralisable et la reproductibilité.	<b>Subjectivité</b> Le monde est vu comme un construit social, subjectif. L'observateur est partie prenante de l'objet observé. Les questions d'objectivité, de possibilité de généralisation et de reproductibilité sont souvent secondaires.
<b>Réduction</b> Les problèmes sont mieux compris lorsqu'ils sont scindés en éléments simples. Un contrôle des variables a priori est effectué. Les données sont discrètes. Le contexte est posé.	<b>Analyse interprétative</b> Il s'agit de considérer la réalité dans sa globalité. Le contrôle des variables est réalisé a posteriori. Les données sont considérées comme étant riches. Le contexte est appréhendé.

Source : Adapté de Hlady Rispal (2002 : 27- 29)

L'approche qualitative concerne des recherches qui ont pour objectif de définir les qualités essentielles de l'objet étudié. Il ne s'agit pas de travailler sur les quantités ou d'énumérer les cas existants (Bergadaà et Nyeck, 1992 : 35).

Le choix d'une stratégie de recherche fondée sur une logique déductive et une approche qualitative vise à expliquer les qualités de quelques objets et comportement réels, suivant les relations prédéfinies par un modèle théorique (Bergadaà et Nyeck, 1992 : 35).

<sup>81</sup> La notion de *Verstehen* (de l'allemand, signifiant la « compréhension ») fut établie au commencement de la sociologie par Max Weber. Il s'agit de comprendre les motifs ou les motivations des acteurs sociaux, le sens qu'ils accordent à leurs actions et aux situations contextuelles de ces actions ; il s'agit également de comprendre la dimension ou le statut culturel d'un phénomène, ou encore de comprendre l'émergence d'un phénomène à travers l'explication de ses causes (Keller, 2011).

Généralement, la recherche qualitative est associée, d'une part, à son caractère exploratoire et, d'autre part, à un mode de raisonnement inductif. Quelques auteurs nuancent, cependant, cette association systématique et ouvrent la voie à des optiques élargies en admettant d'autres logiques. Par exemple, Bergadaà et Nyeck ont proposé, dans un désormais célèbre article publié en 1992 dans la revue *Recherches et Applications en Marketing*, quatre logiques : quantitative déductive, qualitative déductive, quantitative inductive et qualitative inductive. Ces auteurs précisent que « *la stratégie de recherche fondée sur une logique déductive et approche qualitative s'attachera à expliquer les qualités de quelques objets et comportements réels suivant les relations prédéfinies par le modèle théorique* » (Bergadaà et Nyeck, 1992 : 35).

Cette démarche, plus originale et moins souvent utilisée (Bergadaà et Nyeck, 1992 ; Hlady Rispal, 2002), permet notamment de tester des théories dans le cadre d'une science normalisée et d'un objet nouveau (Bergadaà et Nyeck, 1992).

Les modèles d'intention peuvent être considérés comme connus si l'on considère le nombre important de travaux à la fois en psychosociologie et dans le champ de l'entrepreneuriat. Plusieurs travaux doctoraux, utilisant des méthodes quantitatives ont éprouvé les modèles dans différents contextes. Nous ne nous trouvons résolument pas dans un contexte d'exploration d'un objet émergent.

En revanche, notre objet de recherche est construit dans et par un contexte spécifique, puisque les jeunes artistes constituent, plus qu'un terrain d'étude, un objet de recherche singulier qui détermine notre travail de thèse dès le début. Nous nous trouvons dès lors dans une situation hybride : une partie de notre objet de recherche, l'intention entrepreneuriale, est connue, l'autre, les jeunes artistes, tout aussi essentielle, est quasi inconnue des recherches en sciences de gestion.

Un raisonnement déductif nous permet de mobiliser des théories existantes et de construire un cadre conceptuel de base pour appréhender le cas particulier des jeunes artistes.

Cependant, dans cette recherche, il s'agissait à la fois d'entendre les acteurs eux-mêmes et aussi d'appréhender une compréhension globale de la formation de leurs intentions à créer leur propre organisation. Il nous semble, en effet, que si l'efficacité des modèles d'intention réside dans leur simplicité, celle-ci constitue également un point d'achoppement. Les variables qu'ils mettent en jeu ainsi que les causalités mises en

exergue, masquent peut-être la complexité d'un phénomène relevant à la fois de croyances, de traits psychologiques, d'éléments environnementaux.

Le raisonnement déductif fonde la démarche hypothético-déductive (Charreire et Durieux, 2003 : 60) qui consiste à élaborer des hypothèses, puis à les confronter à une réalité. Ce raisonnement postulerait donc d'une réalité objective, existante en dehors des acteurs. Or, nous avons ancré notre réflexion dans une approche interprétativiste, partant du principe que la réalité des jeunes artistes est co-construite, particulièrement en ce qui concerne les questions de l'insertion et de la création d'activité (voir chapitre 1).

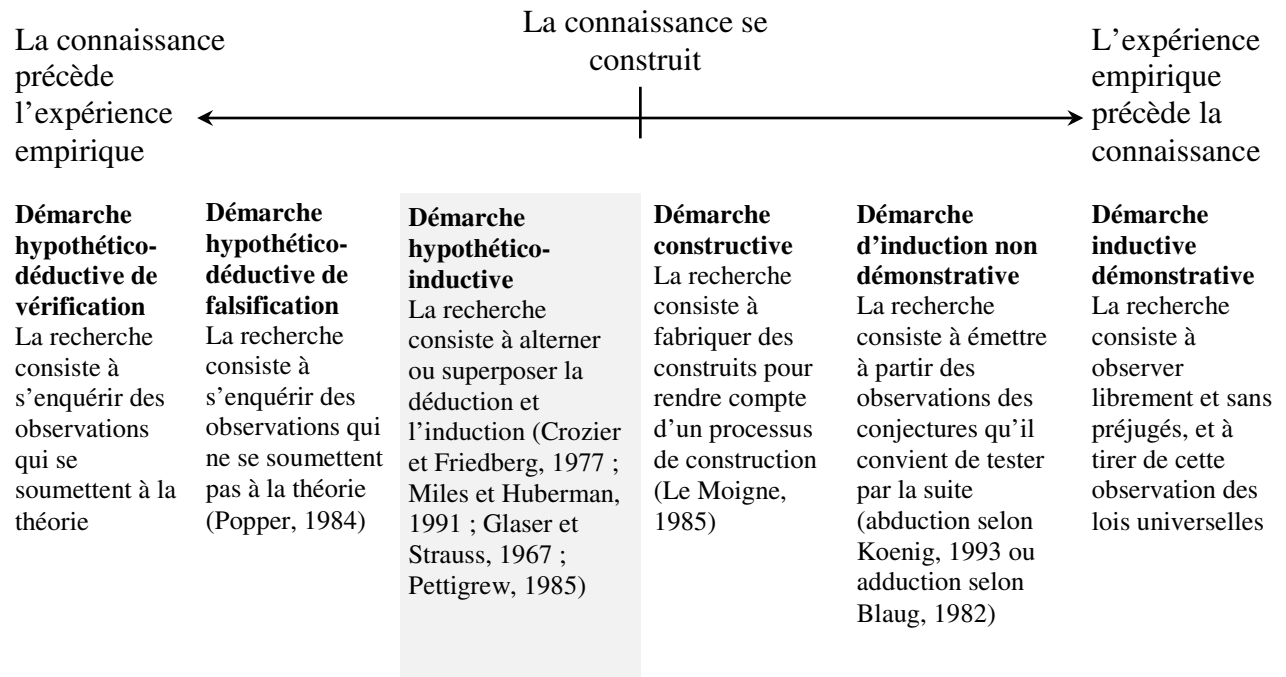
Plutôt que de formuler des hypothèses, le point de départ de notre réflexion a été la prise en compte de dimensions (variables des modèles d'intention) comme autant de composantes participant à la construction d'une intention.

Les interrogations de notre recherche portent sur le contenu des dimensions tel qu'il est construit et présenté par les acteurs eux-mêmes, c'est-à-dire les étudiants en école d'art qui ont pour projet de créer une organisation. Notre recherche n'a pas de visée généralisatrice. Au contraire, elle s'attache à spécifier des dimensions que les modèles d'intention ont tenté de généraliser et de répliquer sur plusieurs types de populations.

Entre le test de certains aspects des dimensions et l'exploration de nouvelles dimensions spécifiques à notre objet d'étude, notre travail mène à la description et à la spécification des dimensions couramment relevées par les modèles quantitatifs d'intention, pour une population encore non étudiée dans les recherches en gestion.

L'utilisation complémentaire des modes d'inférence déductive et inductive nous est apparue nécessaire, d'où le choix d'une approche qualitative-déductive et des alternances entre la déduction et l'induction. Les résultats que nous présenterons dans le chapitre suivant permettent de proposer un modèle augmenté de dimensions spécifiques aux jeunes artistes, qui pourrait être testé au cours de recherches ultérieures afin d'accroître sa validité externe.

Figure 7 : Relation entre la théorie et les observations empiriques



Source : Mbengue et Vandangeon-Derumez (1999 : 6)

## 1.2. UNE RECHERCHE EXPLICATIVE SUR LE CONTENU

Notre objet est de comprendre et d'expliquer la formation de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art, et non d'étudier l'évolution de l'intention entrepreneuriale dans le temps, bien que plusieurs chercheurs réclament des recherches de ce type pour expliquer le lien entre intention et passage à l'acte (Moreau, 2006). Notre recherche est donc une recherche explicative sur le contenu (Grenier et Josserand, 2003 : 106-108).

Aussi, le premier temps de notre étude a consisté en la description compréhensive des composantes de l'intention entrepreneuriale chez les jeunes artistes. Le deuxième temps s'est consacré à l'explication des liens de causalités entre les composantes (variables) de l'intention. Grenier et Josserand (2003 : 108) rappellent, en effet, que « *le travail empirique descriptif est indispensable avant de procéder à une recherche sur le contenu de nature explicative. C'est à partir de la connaissance fine des éléments qui composent un objet que le chercheur pourra tenter de comprendre les liens causaux qui se nouent entre ces éléments et qui expliquent finalement la forme de l'objet étudié* ».

- **La description du contenu dans une visée compréhensive**

La première phase de description des composantes de l'intention a été menée par la voie de la déduction. La décomposition des éléments de l'objet – l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes – est issue de la revue de littérature et, particulièrement, des modèles d'intention présentés dans le chapitre 2.

La revue de littérature sur les carrières et métiers d'artistes laissait comprendre l'importance de composantes spécifiques aux jeunes artistes. Cette importance a été vérifiée par le biais de six entretiens préalables, auprès d'experts du secteur des arts plastiques<sup>82</sup>, menés pour affiner notre connaissance de l'objet. Les six entretiens ont permis, par induction cette fois, d'identifier des composantes spécifiques à la formation de l'intention des jeunes artistes que sont l'identité artistique autoperçue, la représentation de l'entreprise, la représentation de l'artiste, le rôle de l'enseignant et des pairs.

Les 31 entretiens suivants ont cherché à affiner la description de chacune de ces composantes (voir section 1, chapitre 2, partie 2), d'un point de vue compréhensif, c'est-à-dire en cherchant à connaître les représentations des sujets eux-mêmes.

- **L'explication des causalités locales et multiples**

Les modèles d'intention tels que présentés et exploités par les recherches quantitatives statistiques, établissent des relations directes de causalité entre des variables dépendantes et indépendantes. Les méthodes statistiques obligent à rejeter les variables et les relations non significatives. Dès lors, elles rejettent les cas « extraordinaires ». Or, le domaine de l'entrepreneuriat s'intéresse à des trajectoires personnelles, singulières dont l'architecture et le déroulement nous semblent difficilement réductibles à des parcours types. Si les modèles d'intention permettent d'établir des régularités, des causalités génériques et des liens établis entre la désirabilité, la faisabilité et l'intention, la spécification contextuelle, individuelle et tenant compte de la complexité de ces relations causales, reste le seul moyen de véritablement accompagner les jeunes artistes, considérés en tant qu'individus,

---

<sup>82</sup> Les six personnes rencontrées pour ces entretiens furent : trois directeurs d'écoles d'art, une accompagnatrice d'artistes en début d'activité au sein d'une coopérative d'emplois, une responsable associative animatrice d'un réseau d'artistes plasticiens bretons, BMM, artiste plasticien en activité depuis environ 7 ans (voir chapitre 1).



dans une optique de recommandations pédagogiques à l'adresse des parties prenantes de l'insertion professionnelle des artistes.

Miles et Huberman (2003) affirment que la causalité est locale, car elle est liée à des événements de proximité spécifiques et chronologiques. Les causes de tout événement sont toujours multiples. Ragin (1987) approfondit ce point en précisant que les causes sont également conjoncturelles : elles se combinent et s'affectent mutuellement. Cette causalité conjoncturelle est un des fondements de sa méthode QCA<sup>83</sup>. Les effets de ces causes multiples peuvent ne pas être les mêmes dans l'ensemble des contextes. Des combinaisons de causes différentes peuvent avoir les mêmes effets. Miles et Huberman (2003) suggèrent de considérer les causes et les effets dans un réseau. Pour examiner la causalité, les auteurs insistent sur la prise en compte de trois éléments :

- la temporalité, pour comprendre les événements disposés dans un ordre causal dispersé ;
- la rétrospection, dans la mesure où les effets ne peuvent être énoncés qu'à posteriori ;
- les variables et les processus, requis à différents moments de l'analyse. Comprendre la causalité peut émaner de l'identification de concepts et d'une vision de leur interaction (Miles et Huberman, 2003 : 263).

Compte tenu de ces éléments (causalité multiple, et caractère « semi-exploratoire » de notre recherche) et des aléas de la confrontation au terrain, nous avons choisi de mobiliser une approche qualitative.

### **1.3. LE CHOIX D'UNE APPROCHE QUALITATIVE**

#### ***1.3.1. La justification par les objectifs de la recherche.***

L'approche qualitative nous semblait la mieux à même de nous permettre d'atteindre nos objectifs de recherche à savoir :

---

<sup>83</sup> *Qualitative Comparative Analysis.*

- déceler la présence ou non d'intentions entrepreneuriales chez les étudiants d'écoles d'art ;
- identifier et caractériser les dimensions essentielles de la formation d'une intention entrepreneuriale chez de jeunes artistes ;
- identifier les représentations sous-jacentes à la formation des intentions chez les jeunes artistes dans une visée compréhensive de notre objet ;
- analyser l'articulation des composantes de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art avec la construction de leur identité d'artiste.

Les méthodes qualitatives permettent, en effet, de produire et d'analyser des données descriptives et le comportement des personnes. Elles renvoient à une méthode intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel et traitent de données difficilement quantifiables ; sans rejeter les chiffres ou les statistiques, elles ne leur accordent pas une place principale.

Le but d'une recherche qualitative est de connaître les facteurs qui conditionnent un certain aspect du comportement de l'acteur social mis au contact d'une réalité. Dans ce cadre, le chercheur utilise un modèle interprétatif où l'accent est mis sur les processus ou les significations que les acteurs attribuent à leur environnement, de même qu'à leur interprétation.

Ainsi, dans le cadre de notre travail, les méthodes qualitatives présentent certains atouts : elles favorisent l'observation dynamique de phénomènes longitudinaux, la compréhension du sens des décisions et des comportements, la contribution à la génération de nouvelles théories ou de nouveaux concepts (Usunier, 2001). Elles sont contextuelles, puissantes et robustes (Wacheux, 1996). Les recherches qualitatives requièrent des compétences relationnelles, comportementales et de négociation pour accéder à un terrain, puis à des données, et pour y rester suffisamment longtemps. Pour Van Maanen (1983, cité par Hlady-Rispal, 2002), les méthodes qualitatives sont « *un éventail de techniques d'interprétation qui visent à décrire, décoder, traduire et d'une façon plus générale, être en accord avec le sens des phénomènes* ». Elles sont dites « *compréhensives* » en ce qu'elles cherchent à comprendre le sens de situations de gestion et de phénomènes, plutôt qu'à valider quelques hypothèses comportant un petit nombre de variables.

Pour Wacheux (1996), les méthodes qualitatives cherchent à faire sens à partir de construits théoriques interprétatifs et non nomologiques. Leur validité dépend d'une contextualisation dans l'espace et le temps : *« la mise en œuvre d'un processus de recherche qualitatif, c'est avant tout vouloir comprendre le pourquoi et le comment des événements dans des situations concrètes »* (Wacheux, 1996 : 15).

Les méthodes qualitatives se justifient pour des catégories de problèmes dépendant de l'expérience des acteurs (Strauss et Corbin, 2004). Les chercheurs qualitatifs focalisent leur attention plus particulièrement sur les comportements, les histoires de vies, les interactions sociales, les fonctionnements organisationnels ou les mouvements sociaux (Wacheux, 1996 : 32). Elles apparaissent d'autant plus intéressantes que les projets de recherche en sciences de gestion *« s'inscrivent dans la volonté de connaître et d'expliquer des phénomènes sociaux dans l'organisation, et de donner aux acteurs les moyens de comprendre et d'agir sur les réalités »* (Wacheux, 1996 : 36).

Enfin, en suivant Maxwell (1984) et Miles et Huberman (2003 : 264), nous estimons que les études quantitatives ne sont pas les seules à pouvoir établir des relations causales. En effet, *« l'analyse qualitative, qui examine le contexte de près, peut identifier des mécanismes, dépasser l'association simple. Elle est continuellement locale (...). Elle peut isoler la dimension temporelle, en montrant clairement tout ce qui a précédé tout cela, soit par observation directe, soit par rétrospection. Elle est bien équipée pour réaliser des itérations multiples entre les variables et les processus (...) »*.

L'objectif d'explication des causalités locales de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes nous semble tout à fait atteignable par cette voie méthodologique, à condition de respecter certains protocoles dans le choix des données, leur mode de collecte et les méthodes de leur analyse.

### ***1.3.2. La justification par le terrain***

Les particularités du terrain ont rapidement conforté notre choix d'une méthode qualitative. Les premiers contacts avec les directeurs d'écoles d'art ont révélé qu'il serait impossible d'opérationnaliser une recherche quantitative par questionnaires. Le format des enseignements dans les écoles d'art est un format d'ateliers où les étudiants se rendent

individuellement pour pratiquer et travailler sur leurs projets en cours. Aucun enseignement n'est dispensé en groupe dès la deuxième année. La passation des questionnaires ne pouvait pas se faire par le moyen habituel de distribution des questionnaires en début ou fin de cours, alors que tous les étudiants sont réunis.

La distribution par envoi postal ou envoi par courrier électronique restait envisageable dans la mesure où les directeurs ont mis à notre disposition les fichiers des écoles, ainsi que les coordonnées postales et électroniques des étudiants. Cependant, la période de vacances scolaires qui allait débiter au moment de notre phase terrain (juin 2010) augmentait le risque que les courriers postaux restent dans les boîtes aux lettres tout l'été, les étudiants partant en vacances.

De plus, les promotions des écoles d'art sont réduites à 12 ou 15 étudiants par année, dans le meilleur des cas. Les réponses exploitables auraient été insuffisantes pour mener des études statistiques acceptables.

Enfin, un autre risque majeur était la réticence des étudiants à répondre aux questionnaires. Ceci allongeait le temps de retour des questionnaires, d'une part, et abaissait la fiabilité des réponses, d'autre part. Compte tenu des contraintes de délai et des contraintes théoriques concernant notre échantillon (étudiants en fin de cursus, 4<sup>ème</sup> ou 5<sup>ème</sup> année, à la veille d'entrer sur le marché de l'emploi) et de l'organisation de la scolarité des écoles d'art, nous avons décidé d'écarter l'enquête quantitative et de passer à la phase qualitative directement.

Le bien-fondé de ce choix s'est avéré lors de la phase de contact pour la prise des rendez-vous en vue des entretiens. Sur 60 premiers mails envoyés aux étudiants pour un premier contact, 45 sont restés sans réponse pendant plus de 12 jours, 10 adresses parmi celles-ci étant par ailleurs erronées.

### **Conclusion de la section 1**

Le choix d'une approche qualitative de type exploratoire à visée d'explication des composantes de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art, constitue le fondement préalable à la mise en œuvre opérationnelle de notre recherche. Nous devons, à présent, expliciter les modalités d'accès aux données de terrain par la méthode des cas.

## SECTION 2 – UNE STRATEGIE D'ACCES AU REEL BASEE SUR LA METHODE DES CAS

---

Parmi les stratégies d'accès au réel possibles, l'étude de cas constitue une approche largement utilisée en sciences de gestion. Compte tenu de nos postulats épistémologiques, de nos objectifs de recherche et des conditions d'accès à notre terrain, elle représente la stratégie d'accès aux données la plus pertinente pour qualifier et approfondir des variables dans un contexte particulier. Notre recherche porte sur des représentations, appréhendées au travers d'un contexte particulier et méconnu.

### 2.1. LA METHODE DES CAS

L'étude de cas est justifiée lorsque la question de recherche commence par « pourquoi » (causalités récursives, configurations) ou « comment » (processus, enchaînement des événements dans le temps), (Yin, 1990 ; Wacheux, 1996). L'étude de cas permet d'évaluer les causalités locales et de formuler une explication. Cette méthode propose une multiplicité d'applications possibles (Hlady Rispal, 2002). Si elle est traditionnellement associée au projet de génération de théories et aux recherches exploratoires, elle est également mobilisée pour tester des théories. L'étude de cas confirmatoire est utilisée pour renforcer une théorie ou, au contraire, l'infirmer. Hlady Rispal (2002 : 58) précise que l'étude de cas se construit autour d'une position théorique clairement exposée.

Pour Wacheux (1996 : 89), « *La méthode des cas se définit comme une analyse spatiale et temporelle d'un phénomène complexe par les conditions, les événements, les acteurs et les implications* ». Il distingue trois objectifs possibles par la méthode des cas qui sont :

- comprendre une situation, les déterminants et en donner une représentation ;
- permettre l'analyse de processus ;
- mettre en évidence des causalités récursives.

Pour Yin, « *une étude de cas est une enquête empirique qui examine un phénomène contemporain au sein de son contexte réel lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement évidentes et pour laquelle de multiples sources de données*

sont utilisées » (Yin, 1990 : 17 cité par Hlady Rispal, 2002 : 48). Selon Yin (1990), l'émergence de théories explicatives par le recours à l'étude de cas est tout à fait possible.

Wacheux (1996 : 91) souligne trois postulats épistémologiques sous-jacents à l'utilisation de l'étude de cas :

- les situations locales dépendent en grande partie du contexte ; le contexte, l'environnement local spécifique, l'histoire et les compétences sont propres à chaque situation de gestion et l'expliquent ;
- les acteurs ne sont pas substituables ; leur mode d'appréhension de la réalité et d'action résulte d'une combinaison des intentions, des capacités d'action et de contraintes perçues (sociologie compréhensive) ;
- l'étude de cas laisse les acteurs prendre part à la recherche et la négociation est nécessaire avec les acteurs pour qu'ils acceptent la recherche librement.

Nous avons évoqué ces trois postulats dans l'introduction de la thèse et compte tenu de nos positionnements, la méthode de l'étude de cas semble en parfaite harmonie avec notre approche.

- **Des études de cas multi-sites.**

L'étude de cas multi-sites permet l'analyse d'un phénomène contemporain dans le contexte de la vie réelle et conduit à un examen systématique des différences entre les cas (Eisenhardt, 1989 ; Yin, 1990).

Notre objectif étant à visée explicative, la multiplicité des cas permettra de mettre en évidence des régularités (Hlady Rispal, 2002 : 79). Wacheux (1996 : 95) recommande le choix des cas multi-sites pour repérer des configurations et des images suivant une représentativité empirique. Lorsque les acquis théoriques sont nombreux, les auteurs recommandent d'observer de multiples situations permettant de distinguer les régularités et les différences pour discuter la validité de la recherche (Coutelle, 2005 : 9).

- **L'unité d'analyse : les individus**

L'étude de cas en sciences de gestion permet une connaissance de l'individu, du groupe ou de l'organisation par une approche mono ou multi-sites. Dans le cadre de notre recherche, l'unité d'analyse se situe au niveau des individus. Cependant, nos observations et entretiens se sont déroulés sur trois sites, c'est-à-dire auprès d'étudiants issus de trois

écoles<sup>84</sup> essentiellement, afin de pouvoir envisager l'impact de l'environnement universitaire et de disposer d'éléments possibles de comparaison entre les écoles.

## 2.2. LE CHOIX ET LA PRESENTATION DES CAS

### 2.2.1. *Le choix des cas*

Pour constituer notre échantillon, nous avons d'abord recueilli les listes et coordonnées personnelles des étudiants de 4<sup>ème</sup> année et de 5<sup>ème</sup> année auprès des directeurs et des responsables des études de chacune des trois écoles<sup>85</sup> (Lorient, Quimper, Brest). Des mails de présentation et de sollicitation d'entretiens ont été envoyés à tous les étudiants des promotions dont nous avons les adresses. L'échantillon final s'est constitué en fonction des réponses obtenues et des critères de validité interne et externe nécessaires dans les études de cas multiples.

Hlady Rispal (2002 : 82) relève cinq critères d'échantillonnage que nous nous proposons de détailler pour notre recherche.

Tableau 15 : Choix des cas pour la constitution de l'échantillon

Critère d'échantillonnage théorique	Implications	Degré d'expérience
<b>Représentativité théorique (validité externe)</b>	Homogénéité des cas, du point de vue de la question à étudier ou des entités examinées	Indispensable
<b>Variété (validité interne)</b>	Recherche de cas très différents les uns des autres (secteurs, stades de développement, modes relationnels, etc)	Indispensable si étude de cas multi-sites à visée de génération de théorie
<b>Equilibre</b>	Recherche d'un échantillon de cas offrant une variété équilibrée de situations différentes	Souhaitable
<b>Potentiel de découverte</b>	Sélection de cas riches en données sur le phénomène à étudier, où les acteurs sont ouverts à une démarche d'investigation en profondeur	Indispensable
<b>Prise en compte de l'objectif de recherche</b>	Sélection différente selon objectif recherché : test, génération de théorie, validation de théorie	Logique

Source : Hlady Rispal (2002 : 82)

<sup>84</sup> Deux entretiens ont été menés auprès d'étudiants de l'école supérieure d'arts de Nantes.

<sup>85</sup> Ecole Supérieure d'Arts de Lorient (ESA Lorient), Ecole Supérieure d'Arts de Quimper (ESA Quimper) et Ecole Supérieure d'Arts de Brest (ESA Brest ou ESAB).

- **La représentativité théorique (validité externe).** Les cas étudiés sont des étudiants des écoles d'art de Bretagne. Dans un souci d'homogénéité de notre échantillon et compte tenu de notre objet de recherche spécifique, nous avons sélectionné, dès le départ, uniquement les étudiants inscrits dans l'option Art, dont la vocation traditionnelle est « de former des artistes ».

Nous avons choisi d'exclure les étudiants de l'école d'art de Rennes dans la mesure où, bien qu'appartenant à l'association des quatre écoles d'art de Bretagne, cette école présente des différences significatives en termes de taille et d'effectifs<sup>86</sup>, ainsi qu'en termes de fonctionnement avec un nombre quasiment double d'enseignants permanents à Rennes, par rapport aux autres écoles et la proposition de trois options sur le cursus long, lorsque les autres écoles en proposent une ou deux maximum.

Dans la mesure où notre objet de recherche n'est pas le passage à l'acte de création, nous nous sommes intéressée tant aux étudiants déclarant une intention, qu'aux étudiants déclarant ne pas vouloir créer. Ce point était pour nous essentiel.

Notre échantillon se compose essentiellement d'étudiants en fin de cursus (4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années) en situation de déplacement (Shapero et Sokol, 1982) et pour qui la question du choix de carrière se pose dans un avenir proche, voire très proche ; en plus de individus, 3 étudiants de 3<sup>ème</sup> et 4 étudiants diplômés depuis un an ont été rencontrés.

- **La variété** de nos cas (**validité externe**) s'exprime au travers des provenances géographiques des étudiants, des milieux sociaux et bien entendu des histoires individuelles de chacun d'entre eux.

- **Le critère d'équilibre** de notre échantillon est respecté au niveau de la répartition garçon/fille, intention déclarée/non intention, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années, répartition entre écoles. Nous disposons ainsi de plusieurs groupes de cas potentiels, permettant de repérer des régularités et de faire des comparaisons.

---

<sup>86</sup> Selon les chiffres des rapports AERES (2010) : l'école de Rennes compte 350 étudiants et propose trois options pour le DNSEP ; celle de Quimper, compte environ une centaine d'étudiants et propose une seule option pour le DNSEP ; celle de Lorient, compte 174 étudiants et une option ; celle de Brest accueille 222 étudiants et propose deux options.



- **La richesse des données disponibles** a nécessité d'exclure certains cas de notre échantillon final au regard des réactions recueillies à nos sollicitations d'entretiens. Seuls les étudiants volontaires et exprimant un intérêt à nous rencontrer ont, dans un premier temps, été choisis. L'échantillon s'est étoffé par un effet « *boule de neige* » après cinq premiers entretiens. Certains étudiants que nous avons rencontrés ont contribué à ce que certains autres, jusque-là sourds à nos relances, nous contactent pour prendre rendez-vous. Inversement, un étudiant de notre échantillon initial a finalement été écarté, du fait du manque de développements recueillis lors de l'entretien.
- **L'objectif de recherche** visé consistant en une explication de la formation de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art, nous avons choisi de garder les étudiants ne présentant pas d'intention de créer. Ce choix nous a paru pertinent pour expliquer certaines composantes de la formation de l'intention.
- **La taille de l'échantillon** a été déterminée par la saturation théorique obtenue à l'intérieur de chaque groupe de cas (4<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup> années). Nous devons préciser que notre intention originelle était l'étude exhaustive des cas de 5<sup>ème</sup> année (42 étudiants) des trois écoles. Cette exhaustivité n'a pas été possible en raison de contraintes temporelles liées au calendrier de la thèse. Au final, nous avons retenu 31 étudiants dans notre échantillon d'étude pour l'analyse des discours.

### 2.2.2. *La présentation des cas*

Les 31 cas d'étudiants rencontrés sont présentés dans le tableau suivant<sup>87</sup> (tableau 16).

---

<sup>87</sup> Après obtention de leur accord, nous utilisons les prénoms des répondants, à l'exception de deux d'entre eux qui étaient identiques et que nous avons modifiés par mesure de clarté pour la suite des développements.

Tableau 16 : Présentation des cas de l'échantillon.

Nom	Ecole	Age	Année d'étude	Discipline(s) artistique(s) privilégiées – Medium utilisé	Intention entrepreneuriale	Structure créée à la date de l'entretien
Aline	Quimper	24 ans	5 <sup>ème</sup>	Sculpture – broderie	Non	-
Amélie	Nantes	25 ans	Diplômée depuis 1 an	Peinture	Non	-
Arnaud	Brest	22 ans	4 <sup>ème</sup>	Installations	Non	-
Béatrice	Quimper	23 ans	5 <sup>ème</sup>	Peinture – écriture	Oui	-
Carole	Lorient	22 ans	4 <sup>ème</sup>	Sculpture monumentale	Non	-
Caroline	Quimper	24 ans	5 <sup>ème</sup>	Peinture – photographie	Oui	-
Cécile	Lorient	23 ans	4 <sup>ème</sup>	Photographie – couture	Oui	-
Coralie	Quimper	23 ans	4 <sup>ème</sup>	Peinture – installation	Oui	-
Elodie	Brest	25 ans	5 <sup>ème</sup>	Peinture	Oui	Oui
Elsa	Lorient	22 ans	4 <sup>ème</sup>	Dessin	Non	-
Erwan	Brest	27 ans	5 <sup>ème</sup>	Design	Oui	En cours
Jane	Brest	41 ans	5 <sup>ème</sup>	Installations – sculpture	Oui	-
Jérémie	Lorient	24 ans	4 <sup>ème</sup>	Vidéo – écriture	Non	-
Joachim	Quimper	24 ans	5 <sup>ème</sup>	Sculpture	Oui	-
Léa	Quimper	24 ans	4 <sup>ème</sup>	Édition	Oui	-
Lisa	Quimper	23 ans	5 <sup>ème</sup>	Peinture	Non	-
Louise	Lorient	24 ans	Diplômée depuis 1 an	Installations	Oui	Oui
Manon	Quimper	21 ans	3 <sup>ème</sup>	Installations	Non	-
Marie	Quimper	22 ans	4 <sup>ème</sup>	Peinture	Non	-
Marinette	Lorient	25 ans	Diplômée depuis 1 an	Sculpture – peinture – installations	Oui	Oui
Marion	Quimper	23 ans	4 <sup>ème</sup>	Édition	Oui	-
Martin	Brest	21 ans	3 <sup>ème</sup>	Peinture – installations	Non	-
Mathilde	Quimper	22 ans	3 <sup>ème</sup>	Peinture – installations	Non	-
Mélanie	Nantes	22 ans	4 <sup>ème</sup>	Éditions – installations – design	Non	-
Nadège	Lorient	22 ans	4 <sup>ème</sup>	Peinture	Non	-
Nastasja	Lorient	24 ans	4 <sup>ème</sup>	Photographie – installations	Non	-
Nathalie	Quimper	23 ans	5 <sup>ème</sup>	Sculpture monumentale	Non	-
Pierre	Quimper	28 ans	Diplômé depuis 1 an	Sculpture – installations	Oui	-
Thomas	Lorient	23 ans	4 <sup>ème</sup>	Vidéo	Oui	-
Yohann	Quimper	28 ans	5 <sup>ème</sup>	Performances – édition	Oui	-
Yves Marie	Brest	26 ans	5 <sup>ème</sup>	Installations – dessin	Non	-

### 2.3. LE MODE DE COLLECTE DES DONNEES

Les moyens de recueil des données pour une étude de cas peuvent être variées : observations (participante ou non), entretiens, sources documentaires. Afin d'étendre la validité interne de notre recherche et de comprendre au mieux notre objet d'étude en évitant les erreurs d'analyse, nous avons cherché à mettre en œuvre un mode de recueil des données « multi-angulé », selon l'expression utilisée par Hlady Rispal (2002). La collecte de données a eu lieu de mai à septembre 2010 par le biais de l'observation et des entretiens. A ces données primaires s'ajoutent les données secondaires issues de diverses sources de documentation exploitées tout au long de notre recherche, en amont et en aval des entretiens.

#### 2.3.1. *Les sources de recueil des données*

L'entretien et l'observation sont les deux modes de collecte de données les plus répandues lors d'une étude de cas (Wacheux, 1996 ; Baumard et al., 2003) auxquelles s'ajoutent les données secondaires (documentation, archives) qui jouent un rôle complémentaire de source (Wacheux, 1996 : 203).

- **Les observations.** Nous n'avons pas mis en pratique d'observation à proprement parler, mais la participation à plusieurs événements organisés par les étudiants dans ou en dehors des écoles (vernissages, expositions) nous a donné l'occasion d'observer certains des acteurs à plusieurs reprises au cours de notre recueil des données. Cependant, ce mode de collecte n'a pas été une source prépondérante au cours de notre recherche.

- **Les données secondaires.** En revanche, l'accès à diverses sources secondaires nous a été possible, soit par le biais des étudiants, des directeurs d'écoles ou des associations professionnelles de l'art contemporain (Congrès interprofessionnel de l'art contemporain – CIPAC ; Maison des Artistes ; Association nationale des directeurs d'écoles supérieures d'art – ANDEA ; Coordination Nationale des Enseignants et des Écoles d'Art – CNEEA ; etc.). Ainsi, avons-nous consulté :

- des articles de presse ;
- des rapports et des études en cours sur la professionnalisation des artistes et l'insertion des jeunes diplômés d'écoles d'art ;

- les rapports des écoles et les rapports de conclusions de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) sur la réforme LMD dans les écoles supérieures d'art ;
- les livrets de l'étudiant de chacune des écoles et les livrets de présentation des événements organisés par les écoles ;
- des books, des travaux divers de fin d'étude et des dossiers d'artistes conçus et mis à disposition par les étudiants rencontrés ;
- de la documentation professionnelle de certains interviewés (cartes de visite, sites internet, CV).

• **Les rencontres informelles.** Depuis plusieurs années, notre poste de responsable pédagogique de formation spécialisée en management des organisations culturelles nous a permis de réaliser de nombreuses rencontres informelles avec des étudiants d'écoles d'art, des accompagnateurs de projets artistiques ou encore des artistes confirmés. Ceci nous a indéniablement permis, tout au cours de notre travail, d'enrichir notre connaissance du terrain et d'affiner à la fois notre design de recherche et nos résultats.

### 2.3.2. *Les entretiens*

L'entretien de recherche est « *un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé* » (Grawitz, 1990 : 742, cité par Dépelteau, 2000 : 314). Dans une démarche hypothético-déductive, l'entretien vise à obtenir des informations sur les indicateurs des concepts et des variables contenus dans les propositions de recherche. Aussi, nous avons choisi l'entretien centré, basé sur un guide d'entretien, en vue d'une retranscription intégrale à des fins d'analyse de contenu.

Nous avons mené 36 entretiens semi-directifs dont six exploratoires auprès d'experts accompagnateurs d'artistes en création, acteurs du secteur de l'art contemporain et directeurs d'écoles d'art, jeune artiste.

Tableau 17 : Liste et dates des entretiens effectués

<b>Nom</b>	<b>Date</b>	<b>Ecole ou statut/fonction</b>	<b>Durée</b>
<b>Aline</b>	10 juillet 2010	Quimper	1h10
<b>Amélie</b>	16 août 2010	Nantes	1h30
<b>Arnaud</b>	28 juin 2010	Brest	1h50
<b>B.M.M</b>	5 juillet 2010	Quimper (artiste)	3h
<b>Béatrice</b>	22 juillet 2010	Quimper	1h20
<b>C.F.</b>	25 mai 2010	Brest (Accompagnateur)	2h
<b>Carole</b>	27 juillet 2010	Lorient	1h30
<b>Caroline</b>	7 juillet 2010	Quimper	1h30
<b>Cécile</b>	13 juillet 2010	Lorient	1h40
<b>Coralie</b>	2 septembre 2010	Quimper	1h30
<b>D.Y</b>	25 juin 2010	Quimper (Directeur)	1h30
<b>E.K.</b>	27 mai 2010	Brest (Accompagnateur)	2h
<b>Elodie</b>	6 juillet 2010	Brest	1h40
<b>Elsa</b>	13 juillet 2010	Lorient	1h20
<b>Erwan</b>	25 août 2010	Brest	2h
<b>Jane</b>	16 juillet 2010	Brest	1h40
<b>Jérémie</b>	8 juillet 2010	Lorient	1h50
<b>Joachim</b>	6 juillet 2010	Quimper	1h30
<b>Léa</b>	4 août 2010	Quimper	1h20
<b>Lisa</b>	2 juillet 2010	Quimper	1h15
<b>Louise</b>	23 juillet 2010	Lorient	1h30
<b>Manon</b>	28 juillet 2010	Quimper	1h15
<b>Marie</b>	24 juillet 2010	Quimper	1h15
<b>Marinette</b>	23 juillet 2010	Lorient	1h30
<b>Marion</b>	10 juillet 2010	Quimper	1h20
<b>Martin</b>	15 juillet 2010	Brest	1h05
<b>Mathilde</b>	12 juillet 2010	Quimper	1h40
<b>Mélanie</b>	16 août 2010	Nantes	1h30
<b>Nadège</b>	2 juillet 2010	Lorient	2h
<b>Nastasja</b>	26 juillet 2010	Lorient	1h10
<b>Nathalie</b>	2 juillet 2010	Quimper	1h15
<b>P.C</b>	24 juin 2010	Lorient (Directeur)	1h50
<b>Pierre</b>	12 juillet 2010	Quimper	1h20
<b>R.F</b>	12 juin 2009	Brest (Directeur)	2h
<b>Thomas</b>	11 juillet 2010	Lorient	1h30
<b>Yohann</b>	22 juillet 2010	Quimper	1h30
<b>Yves Marie</b>	5 août 2010	Brest	1h40

- **Le guide d’entretien**

L’entretien centré se fonde sur une liste de thèmes précis à aborder. Le guide d’entretien est un instrument essentiel lors de la conduite de l’entretien. Hormis la contrainte d’aborder tous les thèmes déterminés par le guide, enquêteur et enquêté bénéficient d’une grande liberté dans le déroulement de l’entretien : la formulation des questions n’est pas prédéterminée, l’ordre des thèmes peut être modifié en fonction du déroulement et du niveau de connaissance de l’interviewé. Celui-ci répond avec ses mots, en prenant le temps qu’il désire, laissant ainsi son expression primer.

Pièce centrale de notre protocole de collecte, l’élaboration de notre guide d’entretien s’est faite en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, les entretiens exploratoires avec les experts et directeurs d’écoles nous ont permis de modifier le canevas élaboré sur la base des concepts issus de nos revues de littérature sur l’artiste et sur l’intention entrepreneuriale.

A l’issue de ces entretiens, nous avons introduit deux thèmes supplémentaires : la relation avec les enseignants, l’identité artistique autoperçue. Ce guide d’entretien enrichi a ensuite été testé sur deux étudiants de l’école de Brest, parmi nos connaissances personnelles, que nous n’avons pas intégrés à l’échantillon. Ce test a permis de réorganiser notre guide et de veiller à proscrire certains termes de nos propos et à mieux considérer les biais possibles tels que l’effet de fatigue ou l’effet de redondance.

Enfin, la version finale de notre guide d’entretien (annexe IV) a pu être utilisée au cours de nos 31 entretiens sur la population de notre échantillon.

Le guide d’entretien n’a pas pour vocation d’enfermer le chercheur ou l’interviewé dans un schéma rigide. Nous avons cherché, au cours des entretiens, à rester totalement ouverte à nos interlocuteurs.

- **Le déroulement des entretiens**

L’entretien est une rencontre entre des individus, c’est une relation d’échange, dans laquelle les deux intervenants acquièrent un rôle, un statut. La communication est possible

s'il existe une confiance réciproque. Dès lors, plusieurs précautions sont nécessaires, en amont de l'entretien et pendant son déroulement.

Nous nous sommes présentée comme doctorante en sciences de gestion, préparant une thèse sur les étudiants d'écoles d'art, avec comme intérêt particulier, les choix d'orientation à la sortie de l'école. Cette présentation délibérément vague de notre sujet de recherche nous permettait de ne pas nous couper des étudiants non intentionnels.

Tenant compte du test de notre guide d'entretien, nous avons parfois, au cours des entretiens et en fonction des interviewés, précisé notre statut d'enseignante en école de commerce, mais cette précision n'était ni systématique, ni prioritaire, afin de ne pas « bloquer » ou orienter les étudiants.

Si la distance entre le sujet et le chercheur est un équilibre délicat à trouver, elle est aussi particulière à chaque interview. Certains étudiants utilisaient d'emblée le tutoiement, auquel cas nous restions sur ce mode d'échanges oraux, consciente des avantages et des inconvénients que l'emploi du « *tu* » pouvait impliquer.

Pour susciter et préserver la richesse des entretiens, le choix des lieux et dates de rencontre était laissé à l'interviewé de façon à s'assurer de son entière disponibilité sur une durée relativement longue. La quasi-totalité des entretiens s'est ainsi déroulée au domicile des étudiants, chez leurs parents ou dans les écoles d'art. Trois entretiens ont eu lieu dans des cafés.

Nous avons pris soin de ne jamais insister excessivement pour obtenir des rendez-vous. Deux relances au plus ont été effectuées. Nous avons préféré restreindre notre échantillon aux étudiants désireux de nous rencontrer, sans qu'ils ne se sentent « forcés ».

Après avoir précisé les règles de confidentialité appliquées à tous les propos des entretiens, ceux-ci ont été enregistrés avec l'accord de chaque interviewé, afin de permettre la retranscription intégrale des propos et aussi de nous laisser la possibilité d'une plus grande écoute et d'une plus grande concentration pour relancer et rebondir sur les points de vue des étudiants.

Si les thèmes abordés lors des entretiens n'étaient pas véritablement difficiles ou intimes, nous avons conscience qu'ils pouvaient susciter de la gêne ou de l'anxiété chez certains étudiants. Certaines questions personnelles afférentes aux valeurs, à l'histoire, aux

relations des individus et à leur avenir, ont pu s'avérer délicates. Il s'est agi de repérer les signes de gêne et de se mettre en empathie de manière systématique.

D'une manière générale, nous avons été surprise des manifestations de reconnaissance que nous avons reçue de la part des étudiants. Outre une approche altruiste relativement partagée par notre échantillon quant à la participation à une recherche doctorale, les étudiants étaient touchés de notre intérêt pour eux. En définitive, le travail d'approche et de préparation des entretiens a permis d'obtenir un matériau riche pour notre analyse et notre construction de résultats.

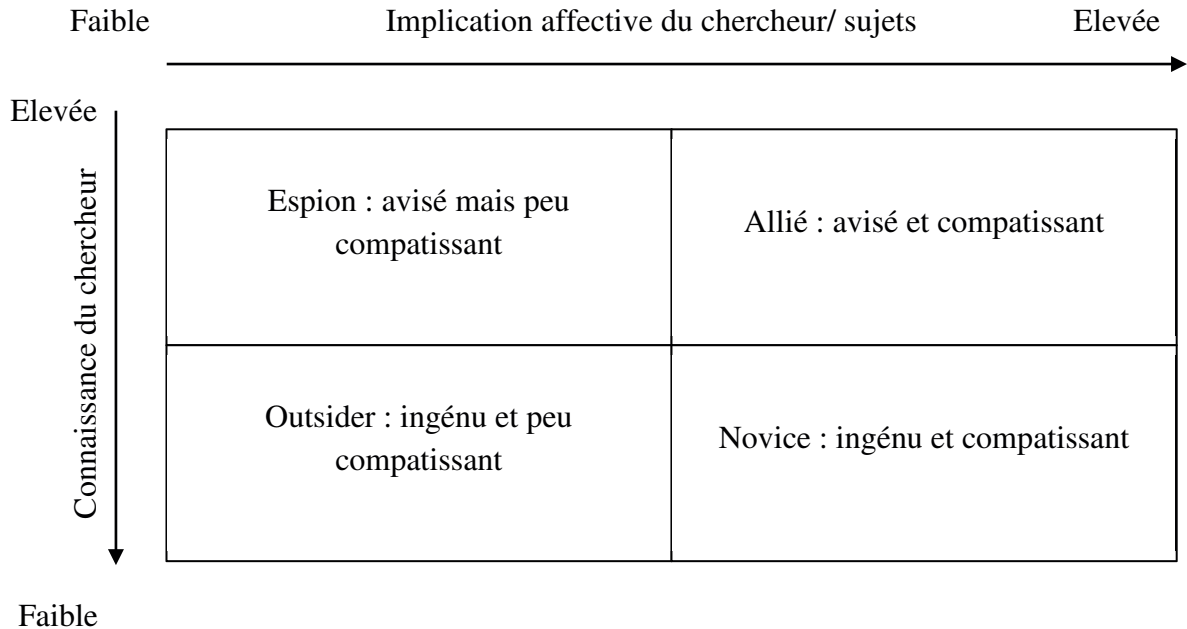
- **Remarques sur les entretiens et la position du chercheur**

La technique de l'entretien semi-directif présente un certain nombre de désavantages ou de biais dont le chercheur doit avoir conscience. Premièrement, la conscience et la connaissance des interviewés pour les phénomènes étudiés peuvent se révéler peu approfondies conduisant alors à des données superficielles et d'un intérêt moindre. Deuxièmement, les affirmations des interviewés ne cernent pas la réalité en soi, mais une opinion de cette réalité qui peut comporter une dimension stratégique, de l'ignorance, des pensées superficielles, des expressions d'animosité, du refoulement. Enfin, le chercheur influence l'interviewé, en faisant ou ne faisant pas, en disant ou ne disant pas certaines choses. Les biais doivent être présents à l'esprit et la mise en place d'une triangulation est d'autant plus nécessaire que la neutralité du chercheur ne peut être totale dans une relation d'individu à individu.

Baumard et al. (2003 : 249-250) insiste sur le dilemme entre la distance et l'intimité et Mitchell (1993) incite à prendre en compte le « paradoxe de l'intimité » tel que présenté ci-après.



Schéma 22 : L'implication affective du chercheur en fonction de sa connaissance du terrain et de son implication affective avec les sujets



Source : De Baumard et al. (2003 : 250), inspiré de Mitchell (1993 :14)

L'évolution de la connaissance du terrain du chercheur le fait évoluer dans cette configuration. Pendant les premiers entretiens, nous étions positionnée dans le rôle du novice, ingénu et compatissant, l'expérience et la connaissance du terrain grandissant, nous sommes passée dans la catégorie allié, avisé et compatissant. Nous étions exposée au paradoxe de l'intimité. Les « tactiques » (Miles et Huberman, 2003 ; Yin, 1990) de multiplication des entretiens et de diversification des niveaux d'études des étudiants ainsi que le soin apporté à la construction du guide d'entretien, ont permis de renforcer l'objectivité des propos recueillis.

La vérification de la validité interne de notre recherche s'est donc posée avec acuité, comme nous allons le présenter.

## 2.4. LA VALIDITE DE LA RECHERCHE ET LES CRITERES DE QUALITE DES CONCLUSIONS.

Appréhender la validité d'une recherche implique, d'une part, de s'interroger sur la pertinence et la rigueur des résultats (validité interne de la recherche) et, d'autre part, d'évaluer le niveau de généralisation possible de ces résultats (validité externe des résultats).

Hlady Rispal (2002) propose, à la suite de Miles et Huberman (2003) de se préoccuper des problèmes de fidélité des résultats et de mise en place d'un système de validation de la recherche. Le tableau ci-dessous expose les questionnements et les précautions mises en œuvre dans le cadre de notre travail pour s'assurer de la validité de notre travail :

Tableau 18 : Questionnements sur la validité de la recherche

	Questionnement	Précautions mises en œuvre dans la recherche	Temps de la recherche
<b>Fidélité (Bonne)</b>	Un autre chercheur pourrait-il parvenir à une représentation similaire de la réalité observée ?	Explicitation de la démarche méthodologique.	Collecte des données
		Présentation des guides d'entretien, dictionnaire des catégories et codes (voir section suivante).	Traitement des données
		Mise à disposition des retranscriptions intégrales d'entretiens.	
		Définition et précision des concepts et variables retenues dans le chapitre 2.	Elaboration du cadre conceptuel
<b>Validité de construit (Bonne)</b>	Lorsque le chercheur parle d'un concept, est-ce bien de ce concept dont il parle ?	Multi-angulation des données (revue de littératures sur l'intention et la sociologie des arts et du travail, données primaires et secondaires).	Collecte des données
		Multi-angulation des personnes (entretiens exploratoires, entretiens avec des experts, multiplication des cas d'étudiants, multiplication des sites).	Préparation de la collecte des données
<b>Validité interne (Bonne)</b>	Le chercheur a-t-il bien saisi les perceptions et actions des acteurs ?	Rédaction de synthèse après chaque entretien (exemple en annexe V)	Collecte des données
		Notes de terrain	Collecte des données
<b>Validité externe (Moyenne à faible)</b>	Dans quelle mesure les idées et les thèmes générés dans un cadre ou un environnement donné s'appliquent-ils à d'autres cadres ou environnements ?	Saturation théorique atteinte au bout de 36 entretiens (experts + étudiants)	Collecte des données
		Réplication possible sur des étudiants issus d'écoles de même type (taille, région, contenus pédagogiques)	Analyse des données
		Réplication sur des étudiants d'autres disciplines artistiques ?	

Source : Adapté de Hlady Rispal (2002 : 100)

#### **2.4.1. *La validité interne de la recherche***

Dans le cas de notre recherche, nous avons procédé, dans un premier temps, à la précision des concepts centraux issus des modèles d'intention afin d'assurer une validité des construits que nous souhaitons observer. Les concepts relatifs à l'identité d'artiste ont, de la même façon, été définis à la suite de revues de la littérature afférente à cette notion. Le cadre conceptuel ainsi posé, nous avons élaboré notre guide d'entretien. Conformément aux préconisations de Yin (1990) et Miles et Huberman (2003), nous avons cherché à utiliser plusieurs sources théoriques de données différentes ainsi que plusieurs sources empiriques, notamment par le biais d'entretiens avec des experts (directeurs d'écoles et accompagnateurs d'artistes) et une revue de la documentation spécialisée (rapports, presse).

Lors de la collecte des données, la réalisation systématique de synthèses d'entretiens et la rédaction de notes de terrain, après chaque entretien passé, a permis de renforcer la validité interne en évitant l'omission de détails d'importance concernant l'atmosphère et les conditions de déroulement des entretiens. Ces synthèses nous permettaient de poser de premières hypothèses d'interprétation des résultats et de vérifier l'arrivée à saturation des données.

La validité interne d'une recherche qualitative pose la question de la crédibilité et de l'authenticité des résultats. Les retranscriptions intégrales ainsi que la transmission sur demande des textes d'entretien aux étudiants rencontrés assurent d'une authenticité forte des données.

Cependant, il nous faut préciser que la validité interne de notre recherche aurait pu être améliorée en procédant à une triangulation que nous n'avons pas pu mettre en œuvre. Le double codage des données, par exemple, aurait permis de vérifier que la validité des construits et la validité interne étaient de bonne tenue. La soumission de nos modèles et de nos analyses aux interviewés aurait également renforcé la validité de nos résultats. Le manque de temps pour mener ces opérations entraîne, dès lors, des lacunes certaines en termes de validité de nos travaux.

### 2.4.2. La validité externe de la recherche

Concernant les possibilités et les conditions de généralisation et de réappropriation de notre recherche, il semble que nos travaux proposent une généralisation possible correcte à une population d'étudiants d'écoles d'art, en option art. En effet, 31 entretiens ont été menés, qui représentent environ 2/3 de la population totale des étudiants d'option Art des trois écoles. Le choix des cas, comparables, mais offrant, dans le même temps, des critères de différenciation a été effectué avec précaution dans le but de renforcer la validité externe de la recherche (Yin, 1990).

Les techniques d'analyse des données utilisées, basées sur les méthodes et l'utilisation des matrices explicitées par Miles et Huberman (2003), ont permis de renforcer la validité des résultats.

Tableau 19 : Matrices utilisées aux diverses étapes de l'analyse des données

Nom de la méthode	Problème d'analyse	Description	Utilisation lors de la recherche
<b>Matrice liste de contrôle</b>	Analyser une variable importante du point de vue conceptuel, facilement organisable en composantes ou indicateurs.	Format conçu pour analyser des données pouvant se combiner en un index ou une échelle sommative (qui constituent des lignes ou des colonnes).	Matrice utilisée pour analyser chaque variable composante de l'intention.
<b>Matrice à groupements conceptuels</b>	Regrouper deux ou trois questions de recherche pour générer plus facilement du sens.	Colonnes rassemblant les items qui vont ensemble (dérivant de la même théorie, rapprochés par les informateurs).	Matrice utilisée pour les synthèses d'entretiens et les synthèses multi-sites : a permis de faire émerger l'importance de l'identité artistique.
<b>Relevé des événements</b>	Appréhender les flux événementiels en mettant en lumière la chronologie et les processus.	Un relevé des événements qui établit la chronologie d'une série d'événements concrets, par période de temps, en les répartissant en plusieurs catégories.	Matrice utilisée pour reconstituer les trajectoires des jeunes artistes entrepreneurs (chapitre 1) et les trajectoires de construction de l'identité artistique (chapitre 3, partie 2).
<b>Modèles de causalité</b>	Préciser les relations entre variables, aboutir à un modèle. Théoriser.	Réseau de variables présentant des relations causales	Matrice utilisée pour faire construire le modèle d'intention adapté aux étudiants d'écoles d'art.
<b>Matrice descriptive ordonnée par site</b>	Générer plus de compréhension des sites. Pourquoi trouve-t-on plus d'X sur un site ? Causes possibles de Y ?	Matrice permettant des données descriptives de base provenant de tous les sites, ces derniers étant ordonnés en fonction de la variable principale étudiée.	Matrice utilisée au fur et à mesure des analyses pour élaborer les rapprochements entre les cas.
<b>Diagramme de causalité multi-sites</b>	Ultime étape analytique consistant à intégrer les diagrammes mono sites	Isoler et rapprocher entre sites les courants représentant des niveaux de résultats similaires.	Matrice utilisée pour élaborer le modèle d'intention final.

Source : Adapté de Miles et Huberman (2003)

Bien entendu, malgré toutes les précautions prises, la contextualisation locale de notre recherche reste très forte, la généralisation de nos résultats doit donc être relativisée.

### **Conclusion section 2**

L'accès aux données par la méthode des cas a permis de collecter un ensemble riche de discours par des entretiens semi-directifs. Afin de renforcer la validité de nos résultats, un certain nombre de précautions méthodologiques ont été prises, tant au niveau de la constitution de l'échantillon, qu'au niveau de la méthode d'analyse des données. Cette étape mérite à présent d'être précisée.

## SECTION 3 – LE MODE D’ANALYSE DES DONNEES ET LA CONSTRUCTION DE LA CONNAISSANCE PAR L’ANALYSE DE CONTENU

---

La question de la fiabilité impose de s’assurer que la recherche pourrait être répétée par un autre chercheur. Si nous avons exposé plus haut les diverses opérations menées pour accéder à nos données et pour renforcer la validité des résultats, nous allons tenter de préciser, dans cette section, celles que nous avons mises en œuvre pour analyser les données. Pour analyser les retranscriptions des entretiens et les sources documentaires, nous avons choisi l’analyse de contenu.

### 3.1. L’ANALYSE DE CONTENU ET SON DEROULEMENT

#### 3.1.1. *L’analyse de contenu*

L’analyse de contenu a pour objectif de repérer les répétitions d’unités d’analyse de discours révélant les centres d’intérêt, les préoccupations des auteurs du discours (Allard-Poesi et al., 2003 : 450). Elle consiste à inférer les significations de discours par une analyse détaillée des mots, de leur nombre d’occurrence ou de leurs associations. Pour Bardin (2007, 43), « *l’analyse de contenu est un ensemble de techniques d’analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l’inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés* ».

L’analyse de contenu regroupe de nombreuses méthodes et des outils, qui visent à découvrir l’information essentielle contenue dans un texte.

Au-delà du profil de l’analyste (discipline d’origine, référentiel théorique, compétences...) Fallery et Rodhain relèvent plusieurs facteurs de choix d’un type d’analyse de contenu (voir Tableau 20 page suivante).

Tableau 20 : Facteurs de choix d'un type d'analyse de contenu

	Analyses lexicales	Analyses linguistiques	Analyses cognitives	Analyses thématiques
<b>Cadre méthodologique</b>	Exploratoire Modèle	Exploratoire	Exploratoire	Exploratoire Modèle
<b>Implication du chercheur</b>	Faible	Forte Faible	Forte	Forte
<b>Axe temporel</b>	Instantané Longitudinal	Instantané	Instantané	Instantané Longitudinal
<b>Objet d'analyse</b>	Un groupe	Un individu	Une situation	Un projet
<b>Taille du corpus</b>	Importante	Limitée	Limitée	Importante
<b>Lisibilité du corpus</b>	Forte	Forte	Faible	Faible
<b>Homogénéité du corpus</b>	Faible	Forte	Forte	Faible
<b>Structuration du langage</b>	Faible	Faible		Forte
<b>Moment de l'analyse statistique</b>	Découverte <i>ex ante</i>	<i>Ex ante</i>	<i>Ex post</i>	<i>Ex post</i>

Source : Adapté de Fallery et Rodhain (2007)

Compte tenu de nos objectifs de recherche, l'analyse thématique nous est apparue comme la plus pertinente. L'analyse thématique « *fonctionne par opérations de découpage du texte en unités, puis en classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques* » (Bardin, 2007 : 136). Il s'agit d'interpréter un contenu textuel en laissant une plus grande place à l'analyste. Pour éviter un maximum de biais d'analyses, les opérations nécessitent une grande rigueur, à chaque phase de ses procédures.

Nous avons procédé à quelques analyses lexicales et linguistiques pour certaines dimensions, notamment dans la phase d'analyse des représentations des étudiants.

### 3.1.2. Le déroulement de l'analyse de contenu

A partir des retranscriptions intégrales des entretiens enregistrées, les différentes méthodes d'analyse de contenu suivent en principe les mêmes étapes principales suivantes (d'après Bardin (2007 : 133, citée par Allard-Poesi et al. (2003 : 459)) :

- lecture du texte dans l'optique de la problématique de recherche ;
- formulation des objectifs de l'analyse ;

- découpage du texte – élaboration des règles de comptage et de codage, classification en catégories ;
- comptage de mots, calculs de fréquence ;
- analyses statistiques (comparaisons de fréquences, analyses factorielles, analyses de correspondances), analyses qualitatives ;
- interprétation.

Bardin (2007) distingue trois phases chronologiques pour opérationnaliser et systématiser les idées de départ pour aboutir à un schéma ou un plan d'analyse : la pré-analyse, l'exploitation du matériel et l'interprétation.

- **La pré-analyse** consiste en la lecture flottante des documents à plusieurs reprises. Il s'agit de prendre connaissance du contenu du matériel avant de l'analyser de manière plus rigoureuse et systématique. Pour L'Ecuyer (1988 : 55), « *c'est une première familiarisation avec le matériel, une sorte de pré-analyse pour en dégager une idée du sens général, certaines idées forces permettant d'orienter l'ensemble de l'analyse subséquente pour atteindre les objectifs visés* ». Dans notre cas, cette phase était destinée à repérer les indicateurs élaborés lors de la construction de notre cadre théorique. Nous avons relevé les passages pertinents concernant les variables que nous avons retenues et nous avons commencé à noter de nouveaux éléments. La pré-analyse des entretiens, débutée dès les six premiers, a permis d'introduire de nouvelles variables et de réorganiser le guide d'entretien.

- **La préparation du matériel** concerne les opérations de décontextualisation ou de catégorisation (Tesch, 1990 ; Savoie-Zajc, 2000). Cette phase a été menée à l'aide du logiciel NVivo 8.

- **La phase d'interprétation** commence avec le choix et la définition des codes que nous allons maintenant expliciter.



### 3.2. LA PHASE DE CODAGE

#### 3.2.1. *Le premier niveau de codage : le codage descriptif.*

La thématisation procède de la réduction des données. Appelée délimitation des thèmes (analyse phénoménologique) ou codification (théorisation ancrée), elle consiste en la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé en rapport avec l'orientation de la recherche.

Dans un premier temps, il s'agit de réduire les données en établissant un certain nombre de catégories (catégorisation). Les catégories permettent le lien entre l'analyse thématique et la théorisation. Paillé et Mucchielli (2003) définissent la catégorisation comme « *une production textuelle sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche* ». La catégorisation est un processus itératif, dans la mesure où il est nécessaire de maîtriser l'ensemble du corpus pour mettre en relation toutes les données recueillies. La catégorie concerne tous les matériaux d'enquête : verbatim d'entretiens, documents secondaires, notes d'observation...

La définition des catégories peut se faire a priori ou a posteriori. Dans notre cas, étant donné notre orientation hypothético-déductive présentée plus haut, les catégories ont été définies a priori, suivant les variables des modèles d'intention retenues dans notre cadre conceptuel. Une catégorisation a posteriori a eu lieu au cours de l'analyse, en fonction des thèmes émergents dans les discours. Nous avons opté pour la définition a priori de nos catégories principales. Elles ont constitué les thèmes de nos guides d'entretien et suivent notre raisonnement de départ, c'est-à-dire qu'elles expliquent les intentions des étudiants d'écoles à partir des variables déterminées dans les recherches antérieures et les modèles d'intention. Cependant, de nouvelles catégories ont pu émerger tout au long des analyses, nous permettant d'enrichir certaines dimensions.

Le processus de codage observe normalement le passage d'un codage descriptif au codage théorique. Selon les préconisations de Miles et Huberman (2003) et compte tenu de notre démarche de recherche, nous avons élaboré une première liste de codes a priori, en partant de la littérature. Ce premier codage ou codage de premier niveau (Miles et Huberman, 2003) fut un codage descriptif.

**Le codage descriptif** a pour objet de recenser les différents sujets évoqués par les répondants. Il vise à « *l'attribution d'une classe de phénomène à un segment de texte* » (Miles et Huberman, 2003).

Ce premier codage a eu lieu en trois temps :

1. nous avons, d'abord, codé 6 entretiens et regroupé tous les segments d'entretiens se rapportant à chacune des variables majeures issues de la littérature ;
2. les segments restants nous ont permis de définir de nouvelles catégories émergeant des discours (voir tableau 21 plus bas) ;
3. nous avons, enfin, codé les entretiens restants, en intégrant les nouvelles catégories. Au total, à l'issue de ce premier codage descriptif, 10 catégories ont été retenues (voir tableau 21 plus bas).

### **3.2.2. *Le deuxième niveau de codage : le codage analytique***

Nous avons procédé au **codage analytique** qui vise à dépasser la description.

Dans un premier temps, plutôt qu'une analyse quantitative, nous avons cherché à analyser les entretiens de manière qualitative, c'est-à-dire en appréciant l'importance des thèmes, plutôt qu'en les mesurant. En effet, « *en révélant l'importance de certains thèmes dans les discours, l'analyse de contenu suggère des explications aux comportements des auteurs des discours analysés* » (Allard-Poesi et al., 2003 : 463). Une approche plus quantitative a été observée pour certaines catégories que nous souhaitons qualifier plus précisément, selon la méthode d'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales (Negura, 2006).

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à approfondir chacune de nos catégories en décomposant certaines d'entre elles en sous-catégories.

Tableau 21 : Liste des codes et catégories de deuxième niveau

Code de deuxième niveau	Intitulé	Sous-catégories	Définition
<b>INTENT</b>	Intention entrepreneuriale	Intention Non intention	Désigne les expressions relatives à l'intention entrepreneuriale.
<b>DESIR</b>	Désirabilité		Désigne les expressions de l'attitude envers la création d'entreprise.
<b>CONTPERC</b>	Contrôle perçu	Compétences Facilités Obstacles	Désigne les expressions relatives aux facilités et difficultés perçues par les étudiants dans la création d'entreprise.
<b>NORMSOC</b>	Norme sociale	Parents – entourage familial Enseignants – experts art Entourage amical	Expressions relatives à l'influence des parents, de l'entourage familial, des enseignants, des experts ou de l'entourage amical dans les prises de décision des étudiants.
<b>SOCIA</b>	Socialisation	Réseau Communication	Expressions relatives à la socialisation des étudiants par les réseaux, la communication.
<b>REPENTR</b>	Représentations entreprise/entrepreneur	Représentations de l'entreprise Représentations de l'entrepreneur	Expressions relatives aux représentations de l'entreprise et de l'entrepreneur.
<b>EXPER</b>	Expériences	Expériences associatives Expériences professionnelles Stages	Expressions relatives aux expériences associatives, professionnelles et aux stages.
<b>IDART</b>	Identité artistique	Identité artistique autoperçue Diplômes – épreuves	Expressions relatives à l'identité artistique des étudiants au travers de leur parcours.
<b>REPART</b>	Représentations de l'artiste/métier artiste	Représentations de l'artiste Représentations du rôle de l'artiste Représentations du métier d'artiste	Expressions relatives aux représentations de l'artiste, de son rôle et du métier d'artiste.
<b>ENVUNIV</b>	Environnement universitaire	Regard sur l'école d'art Soutien école Méthodes pédagogiques	Expressions relevées sur l'environnement universitaire et le rôle de l'école dans le parcours des étudiants.

### 3.3. LA PHASE D'ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS

Une analyse particulière a ensuite été menée sur chacune des catégories de représentation, par le biais d'une analyse des représentations suivant le schéma proposé par Negura (2006). Cette analyse nous a permis de répondre à une de nos questions de recherche et nous en présenterons les résultats dans le chapitre suivant (voir chapitre 2, partie 2).

L'apparition de la théorie des représentations sociales (voir chapitre 2, partie 1) est liée historiquement à l'analyse de contenu. L'objet de l'analyse de contenu est la communication, processus fondamental de la formation de la représentation sociale, selon Moscovici. Les représentations sociales donnent le matériel pour alimenter la communication sociale. L'analyse de contenu est un outil qui doit prendre en considération les dynamiques des représentations sociales et tenir compte du rôle important qu'elles ont dans la « production/réception » des énoncés (Negura, 2006). Doise (1990) a montré que les représentations sociales sont des constructions créées dans les dynamiques du champ social, les appartenances de groupe s'avérant très importantes pour la compréhension des significations réelles des énoncés.

Un de nos objectifs de recherche était d'analyser les représentations des étudiants sur certaines notions comme l'entreprise, l'artiste, la création d'entreprise. L'analyse de contenu des entretiens nous a aidée à mieux comprendre le contenu de leurs représentations sociales.

Nous avons suivi la démarche préconisée par Negura (2006) en nous focalisant sur les opinions et les attitudes, le troisième élément d'une représentation, le stéréotype a été laissé de côté, en raison de contraintes de temps.

- L'analyse des opinions a été effectuée par une analyse thématique, en dégagant les éléments sémantiques fondamentaux se rapportant à chaque représentation. Nous avons répertorié tous les segments de discours se référant à l'image de l'artiste, l'image de l'entreprise, l'image de la création de structure et nous les avons codés.
- L'analyse des attitudes consiste, suivant une technique de division des énoncés à travers les unités de signification identique à l'analyse thématique, à repérer le sens des attitudes, en postulant qu'il existe trois catégories d'attitudes selon qu'elles sont favorables, défavorables, neutres. L'intensité de l'attitude est généralement évaluée sur une échelle de

7 points. Nous avons utilisé une analyse linguistique plutôt que des échelles de Likert et attribué des scores *Fort*, *Moyen* et *Faible*, à chaque attitude que nous avons décelée.

Le codage est réalisé par l'interprétation de la signification du texte associée à la catégorie thématique analysée. Negura (2006) précise que la subjectivité de cette méthode reste son principal désavantage. L'écoute des enregistrements nous a permis d'évaluer les charges affectives dévoilées par les tons de voix et autres tics de langage.

Quant au repérage des stéréotypes, nous n'avons pu que noter les associations systématiques dans les discours des étudiants : *« la stéréotypie désigne un état de simplification des dimensions des stimuli, d'immédiateté de la réaction, et parfois, de rigidité. A un autre niveau, plus fréquentiel, cette notion exprime le degré de généralité d'une opinion, d'acceptation ou de rejet d'une représentation, d'un groupe ou d'une personne. La fonction de répétition des associations qui contribuent à l'établissement du stéréotype, l'orientation polarisée qu'elle engendre imposent le parallélisme avec la propagande »* (Moscovici, 1973, cité par Negura, 2006 : 5). L'indicateur d'un score extrême de l'intensité dans l'analyse des attitudes peut servir d'indicateur du stéréotype.

La phase suivante de l'analyse des représentations consiste en l'examen des relations entre les éléments et les cas. Pour établir les éléments qui génèrent des significations partagées et organisent la représentation, il faut prendre en considération au moins deux critères : la fréquence de l'élément et le pouvoir qu'il a d'organiser la signification de la représentation. La fréquence est l'indice de popularité de l'élément, la cooccurrence elle, fait référence au nombre des relations de l'élément avec d'autres éléments et peut aider à comprendre la force de l'élément dans la représentation (Negura, 2006).

La grille de lecture lexicale proposée par Seignour (2011) a été appliquée aux extraits d'entretiens attachés aux catégories « représentations », afin de saisir au mieux le sens des énoncés de pouvoir les restituer au lecteur et d'augmenter la fiabilité des données (permettre la réplicabilité).

Enfin, la poursuite de l'analyse nous a permis de commencer à interpréter nos données, en procédant à une reprise de tous les entretiens codés, pour repérer l'importance des thèmes, les congruences, les divergences entre les cas. Les résultats de cette analyse finale seront présentés dans le chapitre 2, partie 2.

### 3.4. L'UTILISATION DE NVIVO 8

Nous avons hésité avant de choisir d'utiliser un logiciel pour l'analyse de nos données. En effet, les débats quant à la justification réelle du recours à des traitements informatisés pour les données qualitatives sont courants, dans les diverses disciplines des sciences humaines. Ces débats concernent, en premier lieu, l'apport réel des outils informatiques, notamment dans le cas des analyses de données qualitatives (Paillé, 2011). La mode des CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) gagne la recherche francophone, comme en atteste le nombre grandissant de travaux doctoraux qualitatifs qui utilisent ces outils (Tixier, 2007 ; Mouricou, 2009 ; Lebègue, 2010).

La deuxième question mise en débat concerne l'utilisation de ces logiciels par le chercheur et l'explicitation des étapes de traitement mises en œuvre (Mouricou et Delarupelle, 2009).

Les logiciels de la catégorie des CAQDAS ne sont pas destinés aux analyses lexicales ou sémantiques automatisées par le comptage et les relevés de fréquences ou d'occurrences. Ils sont en fait très proches de la méthode « papier-crayon », et les logiciels ne réalisent pas les analyses à la place du chercheur (De La Rupelle et Mouricou, 2009). En revanche, ils permettent le stockage, l'organisation et le classement de corpus volumineux de données textuelles.

La lecture de plusieurs articles (Savoie-Zacj, 2000 ; Wanlin, 2007 ; Mouricou, 2009) comparatifs et critiques, illustrant les utilisations diverses des logiciels CAQDAS présents sur le marché nous ont convaincue d'opter pour le logiciel NVivo 8<sup>88</sup> pour quatre raisons principales :

- l'optimisation du temps de gestion des documents et des corpus volumineux ;
- l'exploitation en profondeur des données possible grâce aux fonctions de génération de matrices, regroupements, élaboration de modèles ;
- le stockage et la réutilisation des données et des codes possible pour des recherches ultérieures ;
- la relative stabilité du logiciel et la disponibilité de manuels et articles critiques sur les méthodes dans diverses disciplines ainsi qu'une communauté de chercheurs développant les « bonnes pratiques ».

---

<sup>88</sup> Edité par la société QSR International

Reprenant la présentation synthétique de De La Rupelle et Mouricou, (2009), voici les principales fonctionnalités de NVivo 8 utilisées aux diverses phases de l'analyse qualitative :

- fonctions liées à la gestion des données, des mémos et des cas ;

Ces fonctions permettent de centraliser l'ensemble des données (retranscriptions, notes, documents vidéos, documents externes). Un « cas » peut renvoyer à un individu (c'est l'option que nous avons choisie) en fonction de l'unité d'analyse de cas choisie. Chaque cas renvoie à une série d'attributs qui permettent d'avoir facilement accès à la table. Les mémos, écrits tout au long de la recherche sont stockés et rattachés au cas correspondant.

- Fonctions liées au codage et construction du dictionnaire des thèmes.

Le codage est réalisé à l'aide de la fonction « node ». Les nodes sont les codes et ils permettent de rattacher des segments de textes aux codes. Les « tree nodes » sont des codes indépendants, de premier niveau, qui peuvent ensuite être regroupés en « tree nodes », nœuds hiérarchiques, qui permettent de construire une arborescence de thèmes, de catégories et sous catégories. L'intérêt du logiciel est de permettre l'affichage des extraits de textes pour chaque node, permettant ainsi de revisiter les codes régulièrement pour veiller à la stabilité du codage.

- Fonctions liées à l'exploitation du codage.

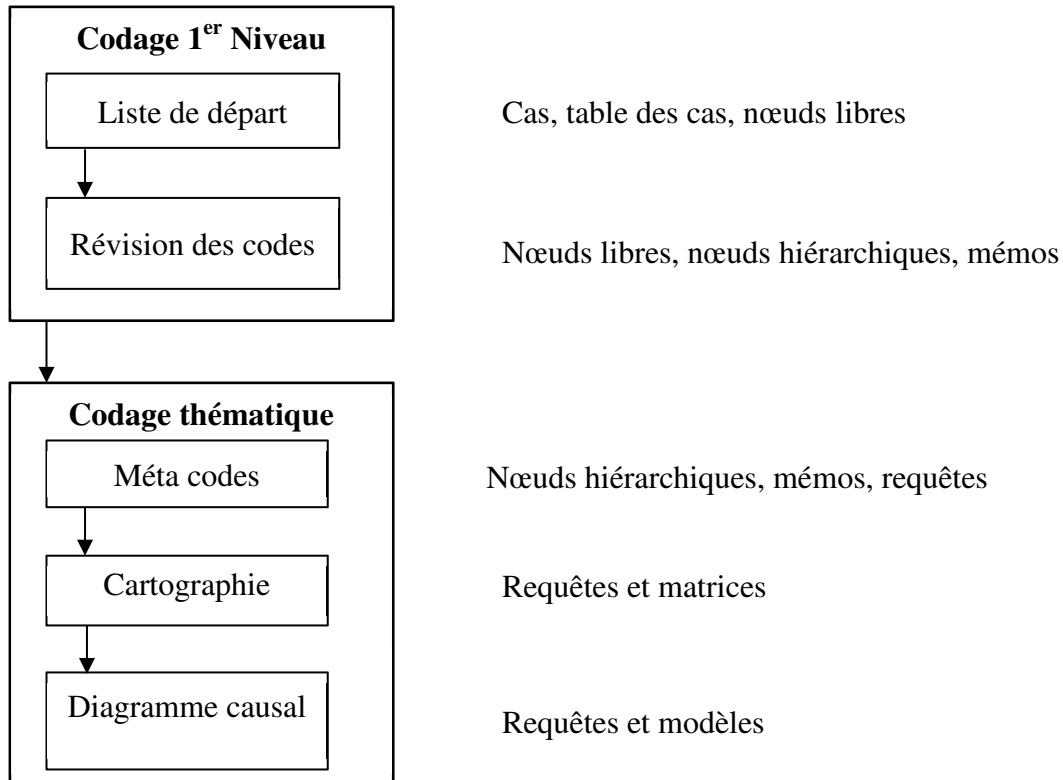
Les « queries »/recherches permettent d'interroger les données et d'opérer des croisements de codes pour développer l'analyse. Enfin, les matrices peuvent être générées pour effectuer des analyses quantitatives comparatives.

- Fonctions liées à la construction de modèles.

La fonction modèle permet de regrouper les éléments en faisant apparaître les relations, toujours reliées aux données, les extraits de texte toujours visibles.

Nous avons utilisé la démarche déductive préconisée par Miles et Huberman (2003) et explicitée par De La Rupelle et Mouricou (2009 : 6) de la manière suivante, qui permettra de synthétiser les développements ci-dessus et de mieux comprendre la démarche d'interprétation et d'analyse continue des données pour aboutir aux résultats présentés dans le chapitre suivant.

Schéma 23 : Démarche utilisée pour l'analyse des données et actions Nvivo correspondantes



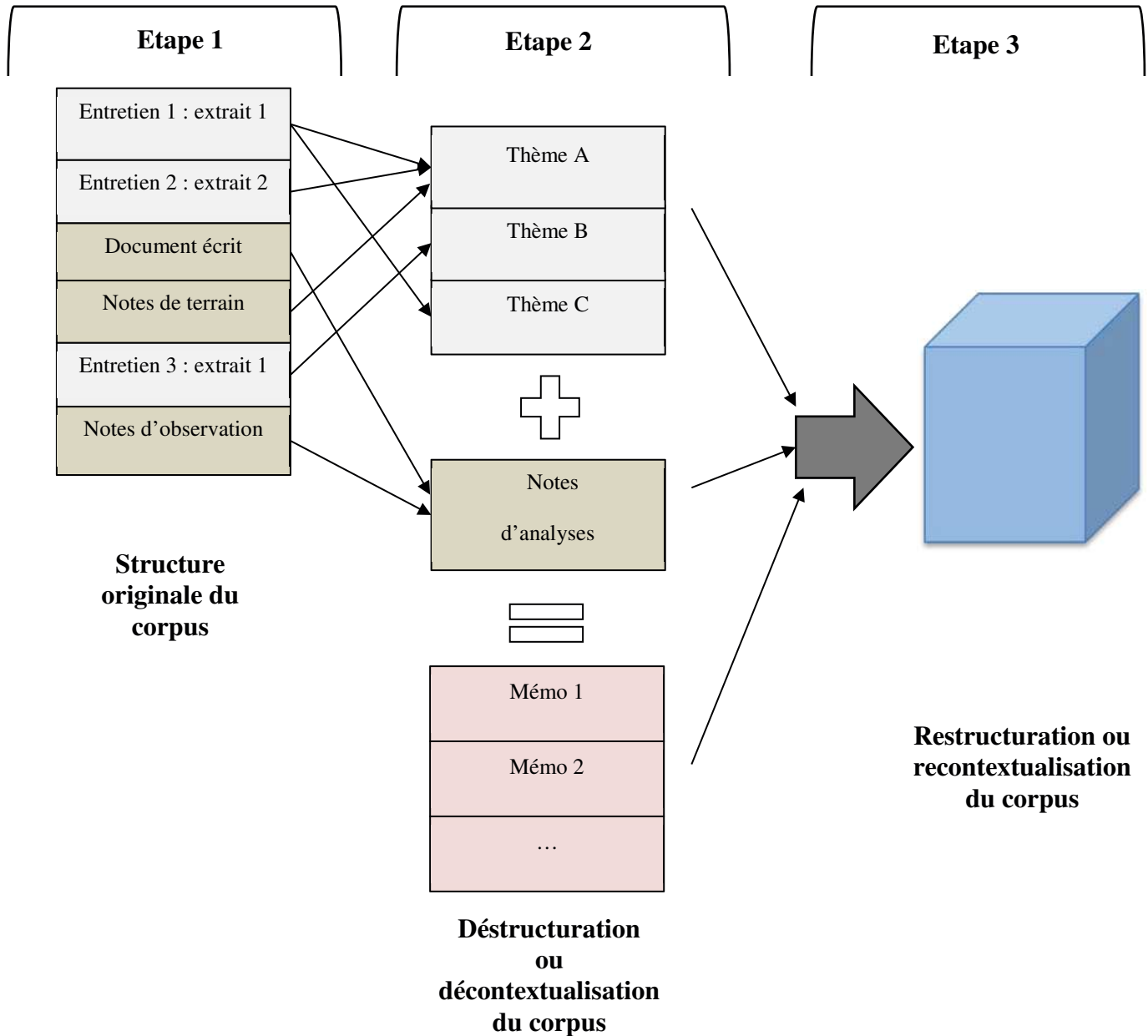
Source : Adapté de De La Rupelle et Mouricou (2009 : 6)

NVivo 8 se base sur des opérations de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation (Tesch, 1990, in Lavoie-Zajc, 2000 : 103).

- La décontextualisation consiste à sortir un extrait du texte de son contexte pour le rendre indépendant et créer des catégories ou des thèmes qui regroupent tous les extraits se rapportant à ce thème.
- La recontextualisation est effectuée en combinant les codes ou catégories pour en faire un tout intelligible et significatif (Deschenaux, 2007). Tout l'intérêt du logiciel est de permettre au chercheur d'avoir un regard sur les extraits à tout moment entre ces deux phases.



Schéma 24 : Les étapes de déstructuration et restructuration du corpus



Source : D'après Deschenaux (2007 : 10)

Si l'utilisation d'un logiciel a permis un gain de temps évident, c'est parce que nous étions consciente des biais possibles, de ce que le logiciel ne nous permettrait pas de faire et que nous avons une connaissance préalable suffisante des outils informatiques pour pouvoir

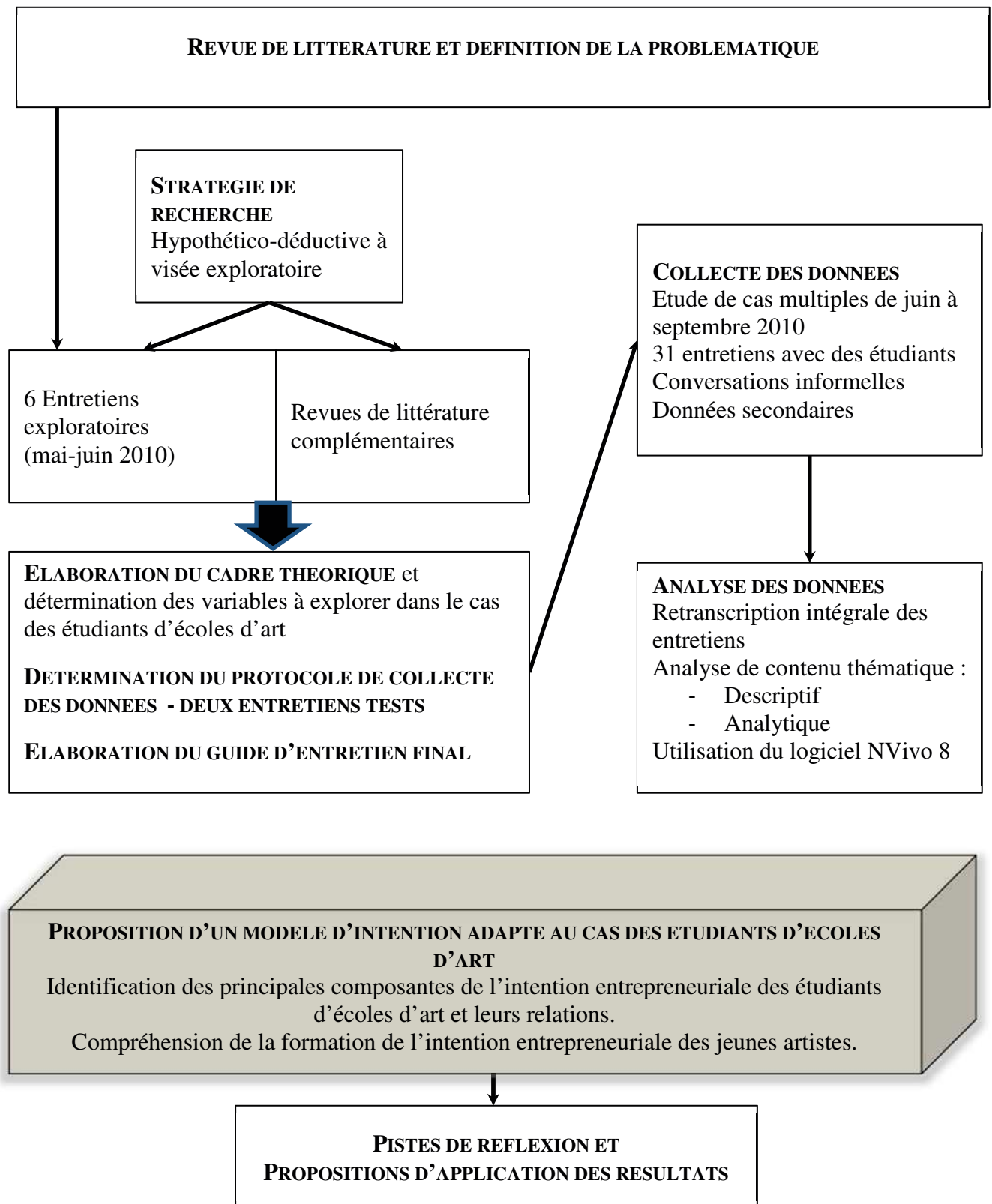
prendre un recul nécessaire, sans être perdue dans les diverses fonctionnalités techniques de l’outil.

A l’instar de nombreux auteurs (Charmaz, 2000 ; Bandeira-de-Mello et Garreau, 2008 ; Paillé, 2011), nous soulignons que les logiciels de traitement de données qualitatives ne doivent pas aveugler le chercheur et faire préférer la technologie sous prétexte de rendre les analyses qualitatives plus « scientifiques ». Cependant, selon les propos de Lavoie-Zajc (2000 : 119) : *« il est probable que la disponibilité de logiciels permettant l’analyse des données assistées par ordinateur va modifier nos pratiques dans le même esprit que les logiciels de dessin ont modifié la production en art graphique : quel artiste refuserait de s’enquérir des moyens que l’infographie lui offre ? »*.

#### CONCLUSION DU CHAPITRE 4

L’objectif de ce chapitre était de préciser la structure méthodologique de notre recherche qualitative et de préciser les étapes de l’analyse des données que reprend le schéma 25 ci-après.

Schéma 25 : La structure méthodologique de la recherche



---

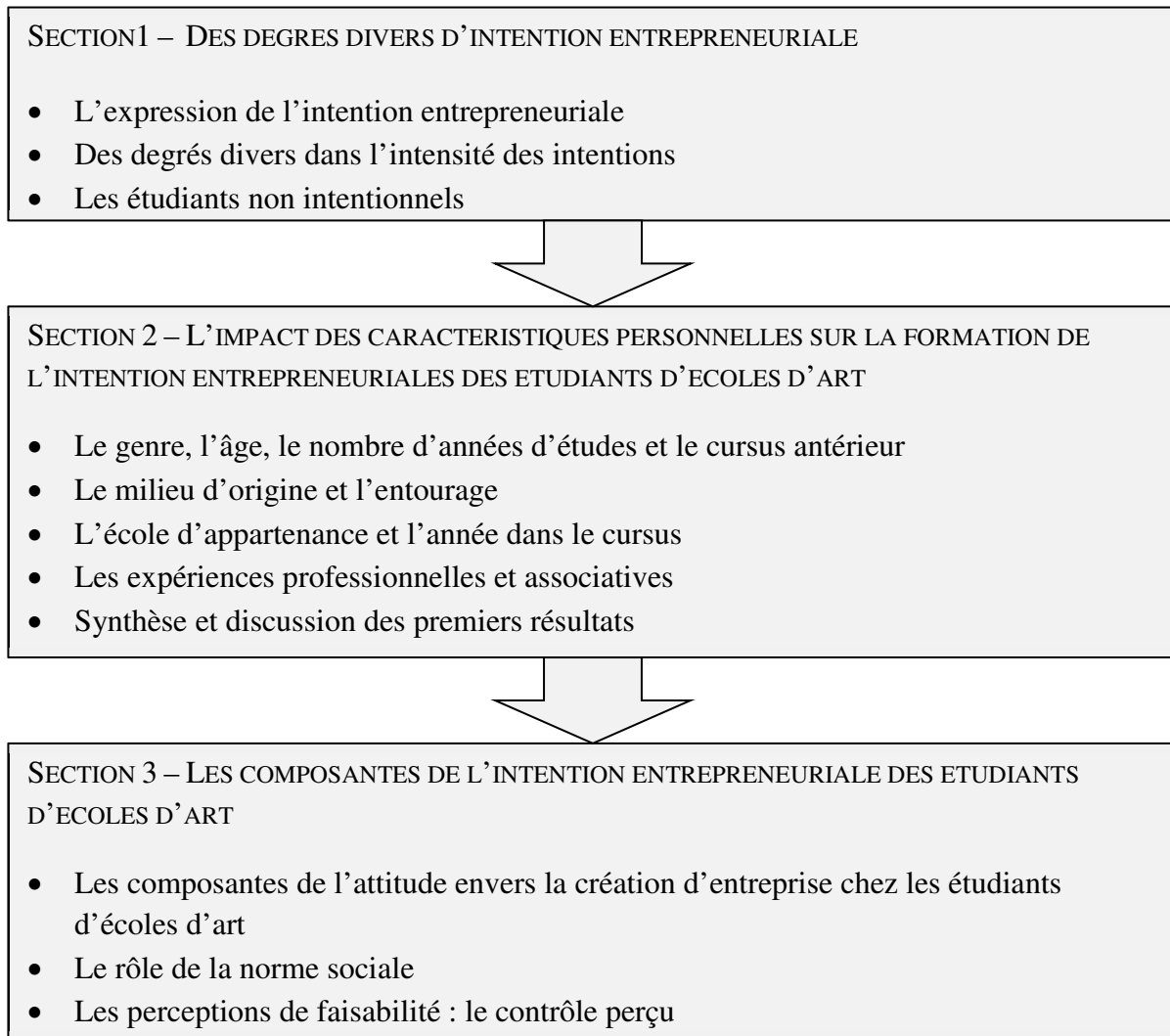
## **Chapitre 2 – Les premiers contours de la formation de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art**

---

Dans ce chapitre, nous proposons d'exposer les résultats de recherche qui nous amènent à présenter les premiers contours de la formation de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art. Cette restitution nous permettra de répondre aux deux premières questions de recherche formulées précédemment : les étudiants d'écoles d'art, ont-ils des intentions entrepreneuriales ? Si oui, quelles sont les déterminants de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art ?

Nous verrons, dans un premier temps, comment sont exprimées les intentions entrepreneuriales des étudiants d'écoles d'art, selon des degrés divers d'intensité (section 1). Nous présenterons, dans un deuxième temps, l'impact des caractéristiques personnelles et environnementales sur la formation des intentions des étudiants d'écoles d'art (section 2), avant de plonger au cœur des composantes de l'intention entrepreneuriale (section 3).

Figure 8 : Plan de cheminement du chapitre 5



## SECTION 1 – DES DEGRES DIVERS D'INTENTION ENTREPRENEURIALE

---

Une première partie de la restitution de nos résultats s'attache à présenter l'expression de l'intention entrepreneuriale des étudiants. En effet, une de nos interrogations de départ était de savoir si les étudiants d'écoles d'art présentaient des intentions de créer leur structure. Avant de pouvoir analyser les composantes et les modalités de formation de l'intention entrepreneuriale, nous devons déceler la présence effective d'intentions entrepreneuriales crédibles chez les étudiants rencontrés.

Cette section a donc pour objet d'explicitier l'expression des intentions entrepreneuriales en montrant dans quelle mesure elles peuvent être considérées comme crédibles (1.1) et présentent des degrés divers d'intensité suivant les étudiants (1.2) ; un troisième temps propose les expressions des étudiants non intentionnels (1.3).

### 1.1. L'EXPRESSION DE L'INTENTION ENTREPRENEURIALE

Un certain nombre d'étudiants rencontrés présentent des intentions entrepreneuriales crédibles et fortes : 15 étudiants sur 31 ont exprimé des intentions entrepreneuriales que nous estimons crédibles.

L'estimation de la crédibilité de l'intention est le préalable à toute analyse plus approfondie de ses déterminants.

Cette crédibilité a été évaluée au cours des entretiens en fonction de quatre éléments :

- la réponse à la question « *Avez-vous déjà imaginé créer votre propre structure ?* » ;
- l'explicitation plus ou moins détaillée de la réponse et la capacité à développer une vision du projet entrepreneurial imaginé ;
- la collecte d'informations et les démarches engagées par les étudiants quant au développement du projet ;
- la congruence des éléments de preuves et la cohérence interne des discours au cours de l'entretien.

A la vue de ces critères, nous avons retenu 15 étudiants intentionnels, à savoir sont ceux qui répondent à ces quatre critères lorsque nous les avons rencontrés, même si l'intensité de l'intention exprimée dans les discours peut varier (de très faible à très intense, voire avec passage à l'acte de création).

Voici les extraits d'entretiens relatifs à l'intention entrepreneuriale sur lesquels nous avons retenus les étudiants « intentionnels » (Encadré 2).

Encadré 2 : Verbatim illustratifs des expressions des intentions entrepreneuriales

Cas	Verbatim des réponses à la question : « Avez-vous déjà envisagé de créer votre propre structure ? »	Commentaires
<b>Béatrice</b> 5 <sup>ème</sup> A	« Ouais, en fait c'est un peu un rêve... C'est monter un petit bistrot à lire; avec des petites éditions que je pourrais faire, je pourrais aussi recevoir de jeunes artistes, étudiants, avec un petit lieu d'exposition où il pourrait y avoir, c'est des rêves hein, où il pourrait y avoir des conférences, des cafés philo des choses comme ça et puis mêler aussi mon gout pour la cuisine, et faire des petites créations. (...) Ça doit faire deux ans que j'ai cette idée ».	Evocation d'un projet de bistrot à lire avec éditions et expositions d'artistes. Evocation auprès de l'entourage familial (sœur) et amical (amis de promotion). Intention exprimées, mais moyennement crédible.
<b>Caroline</b> 5 <sup>ème</sup> A	« En fait, on a envie Yo et moi on est ensemble, on vit ensemble, on partage beaucoup de choses déjà, on a envie de partager un bébé quoi. (...) je crois qu'avec Yo, avec Yo, ouais, on a un truc à faire. (...) moi j'ai vraiment envie d'un lieu en fait. (...) on y croit, mais après, voilà, il faudra que... quand on va commencer, on va se dire, bon comment on procède, voilà, concrètement. On est beaucoup dans les idées. (...) y a eu le déclic quand on était à Montréal ».	Intention exprimée de créer un lieu et une micro maison d'édition avec son compagnon. Evocation fréquente du projet par les autres membres de la promotion lors des entretiens. Prises de renseignements en cours. Intention crédible.
<b>Cécile</b> 4 <sup>ème</sup> A	« J'en ai parlé à mes parents, eux-mêmes ont cherché un peu auprès de leurs amis, donc ils ont des amis qui eux ont investi au Bénin, qui ont ouvert une boîte de comm', donc ces gens-là je pensais prendre contact avec eux pour savoir comment faire pour s'installer au Mali, enfin en Afrique. Et puis au Mali, ils ont des amis qui sont à Bamako, en plus des banquiers, donc ça va être plutôt intéressant : prendre des contacts, bon déjà je veux être sûre, donc c'est prendre des renseignements sur comment entreprendre là-bas quoi ».	Projet de création d'un atelier de création de vêtements au Mali. En a parlé à son entourage. Prises de contacts en cours. Intention crédible.
<b>Coralie</b> 4 <sup>ème</sup> A	« Ouais. C'est le but après 5 ans de Beaux-Arts (BA). A une période, je me disais, « mais, après, il faut que je me trouve un boulot et tout ça, le travail », parce que c'est un peu aussi l'esprit dans lequel j'ai vécu. Mais, avec Charlotte, je me dis « là, c'est bien, j'entends dire que je veux créer quelque chose, je veux faire quelque chose de moi-même » (...) « il va falloir que je me plonge dans les statuts et tout parce qu'il faut pas être trop naïf sur ce sujet-là. Il faut savoir où on va et les droits qu'on peut avoir et les devoirs qu'on a aussi ».	Affirmation d'une intention de création de structure à la sortie de l'école. Projet de création avec une collègue de promotion. Prises de renseignements en cours. Intention crédible.
<b>Elodie</b> 5 <sup>ème</sup> A	« Alors moi ça y est en fait, c'est créé. C'est une SARL, ça s'appelle T.WO.L.O.O. Donc voilà, en fait ça veut dire : « deux Elo », parce qu'on est deux Elodie à avoir créé l'entreprise. Elle est créé depuis un mois, donc, là, on va commencer ».	En cours de création de son entreprise. Les statuts sont déposés depuis juin 2010. Intention crédible, passage à l'acte réalisé.
<b>Erwan</b> 5 <sup>ème</sup> A	« En fait, pendant les trois ans, on a eu pas mal de thèmes à travailler, on pouvait le faire à plusieurs. Des expositions qu'on a eues à faire pour le salon du meuble ou à Milan, des choses comme ça et on a beaucoup travaillé ensemble, en fait. (...) Et là, à quatre, on arrivait à travailler ensemble et à bien s'entendre. Donc, ça s'est fait assez naturellement, en fait. Et on s'est dit « vu que ça se passe bien entre nous, que même les autres autour de nous sont étonnés du fait que ça marche bien, pourquoi pas faire un collectif ? ». Quelque chose qui pourrait nous permettre de nous lancer après, même si après nos voies se séparent, au moins ça serait moins dur après nos études de commencer à plusieurs. (...) On est passés par	Projet de création d'une structure de création d'objets à trois. Renseignements collectés, participation à des séminaires/conférences sur la création d'entreprise. Prise de contact avec des spécialistes de l'accompagnement à la création d'entreprise



Cas	Verbatim des réponses à la question : « Avez-vous déjà envisagé de créer votre propre structure ? »	Commentaires
	<i>la Chambre de Commerce, on a été voir (...). On a assisté à quelques séminaires sur ce qui se passe après les études, c'était à Quimper. Donc, on a pris pas mal de documentation là-dessus, principalement sur les aides qu'on pouvait avoir, que pouvait donner la région. Ensuite, on a pris rendez-vous à la Chambre de Commerce, à la mairie pour les pépinières d'entreprises. Donc, tout ça, ça s'est fait à peu près en même temps. On devait être en avril, mai, quelque chose comme ça ».</i>	(CCI, Mairie, pépinières d'entreprises). Intention crédible.
<b>Jane</b> 5 <sup>ème</sup> A	<i>« Alors, moi y a différentes choses en cours. Donc j'ai un projet collec... enfin, je fais partie d'un collectif, (...) Et donc, pour l'instant, le statut qui semblerait le plus adapté, ça serait le statut micro entrepreneur, donc qui me permet en fait, d'avoir un numéro de SIRET, de participer aux concours, de facturer. Donc je pense que ça, ça va être la prochaine étape et ça va être très rapide parce que j'en ai déjà besoin en fait, donc il faut que je le fasse. »</i>	Des projets en cours. Installation en tant qu'artiste indépendante en cours. Besoin d'un numéro de SIRET rapidement. Intention crédible.
<b>Joachim</b> 5 <sup>ème</sup> A	<i>« Là, j'ai un projet, c'est de monter un projet associatif pour l'année prochaine. D'organisations d'expos. Et je me dis que beaucoup de choses peuvent tourner autour de ça, donc, c'est organisation d'expos, mais c'est aussi, édition de bouquins, c'est plein de choses qui peuvent aussi rentrer un peu d'argent par un biais ou un autre » (...) « Je connais le fonctionnement d'une association, mais j'ai encore rien commencé pour ce projet, je me donne l'été pour ça » (...) « en fait, c'était fatigant cette organisation aux BA où on étaient trop nombreux sur des projets, ça partait dans tous les sens. Du coup, j'ai eu envie de venir à Rennes et là de monter mon projet avec d'autres gens, pas seul hein, mais ça serait quand même mon projet, enfin, on serait peut-être deux sur le coup, avec Pierre avec qui je m'installe à la rentrée ».</i>	Projet association d'organisations d'expositions itinérantes et d'éditions d'ouvrages. En cours de déménagement à Rennes pour monter le projet et entamer les démarches officielles de création de l'association. Intention crédible.
<b>Léa</b> 4 <sup>ème</sup> A	<i>« Avec Marion, on s'est intéressées... elle est intéressée par l'édition, la typographie, la sérigraphie. Et moi, c'est pareil, je suis intéressée par la typographie, l'édition et l'impression en gravure. Du coup, on aimerait créer quelque chose à partir de ça. A petite échelle, un petit truc. (...) On a acheté des bouquins sur comment on monte une petite maison d'édition, vraiment. Parce qu'il y a tout l'aspect financier, comptabilité qui nous intéresse pas, mais qu'on est obligées d'aborder. Donc, pour l'instant, on s'informe beaucoup. »</i>	Expression d'une intention de création d'une maison d'édition avec une camarade de promotion. Renseignements et collecte d'informations en cours. Peu d'appropriation du projet à titre individuel. Intention moyennement crédible.
<b>Louise,</b> diplômée	<i>« Alors, là, on s'est fait un numéro de SIRET, l'année prochain normalement la MDA va nous contacter pour qu'on s'inscrive. Donc ça, ça nous permet d'être payées en fait, même si pour le moment on nous a jamais proposé de nous payer, plutôt de nous défrayer en fait (...) il faut qu'on se bouge pour savoir si on monte une asso ou un collectif, je pense que ça sera plutôt une association. Ça nous permettrait de faire des ateliers, intervenir dans les écoles, mais, concrètement, on a que notre n° de SIRET pour l'instant ».</i>	Projet avec Marinette. Occupent le même atelier. Renseignements pour l'affiliation à la Maison des Artistes en cours. Intention crédible
<b>Marion</b> 4 <sup>ème</sup> A	<i>« J'ai envie de, enfin avec une amie, on a pas mal travaillé là-dessus cette année, de créer on sait trop le statut, soit une asso, soit on en sait encore rien et on est en train de plancher là-dessus, c'est un peu compliqué et tout ça, mais de créer comme une micro maison d'édition » (...) « ce projet d'édition, c'est vraiment un rêve, je sais pas si ça va se concrétiser »</i>	Projet avec Léa. Renseignements et collecte d'informations en cours. Intention moyennement affirmée. Crédibilité moyenne.
<b>Marinette,</b> diplômée	<i>« en fait, on est deux, on essaie d'exposer nos productions de l'année, (...) je pense qu'on va monter un collectif, je sais pas encore s'il faut qu'on monte un collectif informel ou une association. C'est pas les</i>	Projet avec Louise. Occupent un atelier commun.

Cas	Verbatim des réponses à la question : « Avez-vous déjà envisagé de créer votre propre structure ? »	Commentaires
	<i>mêmes termes, parce qu'il y a l'idée qu'on puisse empocher de l'argent qu'on gagne aussi. Donc ça c'est en cours. On a juste notre numéro de SIRET, on est en auto-entrepreneur, mais on est pas encore inscrites à la MDA, il faut attendre un an ».</i>	Renseignements en cours, demande d'inscription en cours à la Maison des Artistes. Intention crédible.
<b>Pierre, Diplômé</b>	<i>« Toute cette année, j'ai eu pas mal de bol, tout s'est assez présenté à moi comme ça, j'ai eu des propositions d'expos à droite et à gauche, ça s'est vite envolé (...) j'ai créé, comment dire, je me suis inscrit en tant que micro-entrepreneur, parce qu'il faut un statut, il faut une sécu, il faut plein de choses aussi chez les artistes ! Je suis en train de m'inscrire à l'URSAFF, parce que la MDA, ce qu'ils proposent m'intéresse moins parce que c'est une forme d'obligation qui me déplaît ».</i>	En cours d'activité. Intention concrétisée par un passage à l'acte de créer sa propre activité, il y a quelques mois. Inscription sous le régime d'auto-entrepreneur.
<b>Thomas 4<sup>ème</sup> A</b>	<i>« J'ai un projet en fait sur Lorient, avec un collègue des BA, c'est un collègue de 3ème année, Guillaume, on a trouvé, sur le port de Lorient, y a des vieux bâtiments, qui appartiennent à la mairie, qui sont désaffectés, et y a des bâtiments qui sont très très intéressants pour faire des locaux quoi, donc là on essaie de se renseigner, pour l'instant on se renseigne pour voir qui ça intéresserait, pour créer en fait un lieu qui serait une petite association qui aurait un lieu dans lequel les associations lorientaises d'art et choses comme ça, même des résidences d'artistes pourraient se faire, parce que c'est des lieux où y a des grands bâtiments, y a des hangars etc... donc y a possibilité de faire pas mal de choses » (...) « Donc là pour l'instant, j'ai vu avec la mairie, Nathalie de Fran, qu'est attachée au patrimoine et à la culture, lui demander si ce projet était le genre de choses de faisable et si la mairie était prête à soutenir, après il faut que j'aïlle, il faut aller voir le plan d'occupation pour savoir quels sont les bâtiments qui appartiennent à la mairie, pour qu'on les visite, pour qu'on crée l'association, donc là ça va être du temps, c'est des choses qui se font pas toutes seules, c'est-à-dire que là, moi, dans un premier temps, je vais être dans le renseignement, sur les lieux sur les faisabilités, qui peut être intéressé, une fois que j'aurais réuni tous ces éléments, j'irai voir les différentes personnes pour leur demander, est-ce que vous êtes prêts à vous investir sur ce projet-là. »</i>	Projet de création de résidence associative pour des collectifs d'artistes. Réhabilitation de locaux sur le port de Lorient. Prise de contact engagée avec des interlocuteurs de la mairie. Etapes de préparation et de mise en œuvre du projet identifiées. Appropriation du projet. Détails sur le projet Investissement actif dans la collecte d'informations. Intention crédible.
<b>Yohann 5<sup>ème</sup> A</b>	<i>« Ben ouais, ouais, carrément. L'année prochaine on a, avec Caro, imaginé monter une maison d'édition associative, mais je pense qu'il va surtout y avoir un lieu. On dit maison d'édition, et après je pense avoir un lieu pour inviter notre réseau, les copains et copains de copains, je pense que ça peut aller très vite. » (...) « on a été voir une maison d'édition pour l'instant, à Brest. On est allé voir le gars, devait aller à Nantes aussi. Mais on arrive pas à se choper. Et du coup, on s'est pas renseignés du tout. c'est juste un projet pour l'instant. »</i>	Idem ci-dessus. Premières prises de contact effectuées. Intention crédible.

Ces extraits laissent apparaître des degrés divers d'intention caractérisés par des projections à plus ou moins court terme d'un projet de création de structure<sup>89</sup>.

## 1.2. DES DEGRES DIVERS DANS L'INTENSITE DES INTENTIONS ENTREPRENEURIALES

**Un degré de détails** dans la conception du projet et des modalités de la mise en œuvre, ainsi qu'un investissement plus ou moins actif dans la collecte d'informations et les démarches de renseignement déjà engagées caractérisent les différentes situations rencontrées.

Dans certains cas, **l'investissement dans la prise de renseignement** est manifeste et se concrétise par la rencontre avec des personnes externes, susceptibles de renseigner sur la faisabilité du projet (Thomas, Caroline, Yohann, Cécile, Pierre, Marinette, Louise, Elodie).

D'autres étudiants en sont à un stade moins développé de démarches concrètes, même si l'investissement est présent :

- « *Donc j'essaie le statut de micro entrepreneur, c'est quelque chose qu'on peut déjà mettre en route par le biais d'internet, ça c'est un truc qu'est super important pour moi, tout ce que je peux faire par internet, je le privilégie énormément, ne serait-ce que par le lieu de vie qu'on a choisi et puis voilà, parce que ça me convient bien, c'est une pratique que j'ai depuis longtemps et que je préfère garder. Je sais pas, pour l'instant, c'est ce qui me paraît le plus simple. Mais je sais qu'il faut que j'aille à la chambre de commerce pour avoir des informations plus précises* », Jane – 5<sup>ème</sup> année.
- « *Pour l'instant, c'est vraiment des idées. On regarde beaucoup de magazines. On a acheté aussi des bouquins sur comment on monte une petite maison d'édition, vraiment. Parce qu'il y a tout l'aspect financier, comptabilité qui nous intéresse pas, mais qu'on est obligé d'aborder. Donc, pour l'instant, on s'informe beaucoup* », Léa – 4<sup>ème</sup> année.

**Le fait d'en avoir parlé ou non** à son entourage permet d'évaluer la crédibilité de l'intention entrepreneuriale. Par exemple, le projet de Caroline et Yohann nous a été fréquemment évoqué par les étudiants de leur promotion que nous avons vus en entretiens

---

<sup>89</sup> Nous rappelons que, même si plusieurs étudiants expriment des projets communs à d'autres étudiants de l'échantillon (Caroline/Yohann ; Léa/Marion ; Louise/Marinette...), nos cas représentent les individus, non les projets.

et par la directrice de l'école de Quimper qui en avait aussi entendu parler. Ce projet de création d'un lieu d'exposition et de résidences pour jeunes artistes semble déjà appartenir au domaine de la réalité pour plusieurs étudiants, alors que nous n'y voyons qu'une intention relativement crédible lors de nos entretiens avec chacun des deux étudiants concernés. L'évocation publique et affirmée de leur projet, semble, pour les deux étudiants, un moyen de former leur intention et de renforcer leur engagement :

- « *Je sais que Yohann et Caro qui seront à Nantes, donc voilà, on va essayer de travailler, eux auront peut-être une petite maison d'édition* ». Joachim – 5<sup>ème</sup> année.
- « *Là, on a un couple de potes qui veulent aller sur Nantes, Caroline et Yo. Eux, ils veulent monter un truc d'édition, faire leur propre truc d'édition. Yohann, il a déjà commencé, il en faisait déjà, il en met dans des bibliothèques à vendre, et puis nous du coup, on fait aussi marcher ses trucs... j pense que c'est génial (...) s'il s'agit d'aller leur filer un coup de main pour monter un truc, être présent machin, faire de la pub, faire un peu de com', pourquoi pas, si c'est pour faire connaître le truc et faire bouger les choses, pourquoi pas* ». Nathalie, 5<sup>ème</sup> année.

Cécile et Joachim ont évoqué leur idée avec leur entourage familial et/ou amical à plusieurs reprises et, depuis un certain temps, ce qui renseigne sur l'engagement et la crédibilité des intentions.

Dans l'évocation de leur intention pendant les entretiens, certains étudiants **s'approprient clairement le projet** et s'en font les porteurs et initiateurs principaux.

- « *Je sais pas si direct après la 5ème année... parce que j'ai pas envie d'y aller seule. C'est quand même dur d'aller loin toute seule, donc l'idée c'est quand même si mon ami veut bien me suivre c'est encore mieux avec ma copine aussi si elle est prête quand je veux lancer le projet et qu'elle veut partir, mais elle peut me rejoindre plus tard... Mon ami a regardé un peu déjà cette année, a priori y a des postes dans sa branche là-bas, notamment des boîtes occidentales qui cherchent à faire venir des français. Donc, pour lui c'est faisable. Moi après voilà, il faut que je me sente ...* ». Cécile – 4<sup>ème</sup> année.
- « *Je connais un petit peu mais c'est vrai que là, j'ai encore rien commencé, je débarque à nouveau à Rennes, je me donne un peu l'été pour faire ça* » (...) « *j'ai eu un peu envie de venir à Rennes et là de monter mon projet avec d'autres gens* » « *Et donc ouais, monter un projet un peu plus personnel (...). Pour avoir mon choix. Donner mon avis. Si j'ai envie de montrer tel ou tel artiste, que je puisse le faire quoi* ». Joachim – 5<sup>ème</sup> année.

Tout au long de l'entretien, Cécile utilise exclusivement des pronoms de la première personne du singulier lorsqu'elle évoque ce projet au Mali, même si elle imagine que d'autres la suivraient.

Thomas se positionne clairement comme porteur du projet et fédérateur. Dans son discours, il endosse totalement les initiatives qu'il imagine nécessaires à la concrétisation de l'intention. Son ami, étudiant de 3<sup>ème</sup> année, est évoqué comme étant partie prenante et à l'origine du projet, mais Thomas est le sujet en action et il détaille particulièrement les étapes du développement de l'idée, ainsi que les ressources, notamment humaines, à mobiliser. Un extrait de ses propos l'atteste :

- « Donc là, pour l'instant, j'ai vu avec la mairie (...) après il faut que j'aille, il faut aller voir le plan d'occupation (...) c'est-à-dire que là moi, dans un premier temps, je vais être dans le renseignement, sur les lieux sur les faisabilités, qui peut être intéressé (...) une fois que j'aurais réuni tous ces éléments, j'irai voir les différentes personnes pour leur demander, est-ce que vous êtes prêts à vous investir sur ce projet-là . Enfin, vous engager à rejoindre ce projet-là quoi. Sachant que l'association sera composée de trois, quatre personnes pas plus, et essayer de voir qui est intéressé, après aller voir l'école des BA, enfin voir le directeur pour lui faire part du projet, aller voir la mairie aussi pour faire part du projet et une fois que j'aurais réuni les différentes personnes qui seraient intéressées, à ce moment-là, je monterai un dossier... ». Thomas, 4<sup>ème</sup> année.

Jane envisage, elle, une activité d'artiste indépendante. Dans ses propos, elle affirme être consciente d'être la seule à pouvoir porter son projet. C'est la deuxième phase de son parcours de reconversion : la mise en œuvre de sa reprise d'études. Elle investit totalement son projet qu'elle ne soumet pas à l'investissement de quelqu'un d'autre auprès d'elle, au contraire, elle sait vouloir concrétiser ce projet seule, dans un laps de temps qui est compté.

- « Je pense pour moi, pour ce que j'ai à faire, ça me paraît important de travailler seule, pendant un moment au moins. Pas sur des projets, les projets je trouve ça bien quand ça peut être collectif. Mais sur l'organisation de mon activité, je trouve que c'est important que je trouve un rythme personnel. (...) dans les mois à venir je crois que j'aurais pas envie d'avoir de la disponibilité pour quelqu'un d'autre, parce que je crois qu'il faut que je me la conserve aussi. Je sais que là, j'ai un ou deux ans devant moi pour exposer et partir sur des projets artistiques purs, essayer ça. (...) Il faut que j'aille, il faut que je rencontre des gens qui font des expos, que j'aille dans des structures, que j'adresse des dossiers (...). Là, je me dis si je m'investis dans une exposition, il

*faut que ce soit un truc qui m'apporte quelque chose. Que ça me plaise vraiment. Enfin déjà, un projet qui me plaise vraiment, c'est le premier critère* ». Jane, 5<sup>ème</sup> année.

D'autres étudiants qui évoquent une intention se positionnent plutôt **comme des suiveurs**, soumettant ainsi leur intention à celle d'un binôme ou d'autres personnes. Leurs propos ne laissent pas transparaître une appropriation réelle du projet comme le montrent les extraits suivants. C'est notamment le cas de Léa, 4<sup>ème</sup> année : *« Avec Bao [Marion], que vous avez vue, on s'est intéressées... Elle est très intéressée par l'édition, la typographie, la sérigraphie, tout ça. Et elle a fait un BTS Graphisme. Et moi, c'est pareil, je suis intéressée par la typographie, l'édition et l'impression en gravure, tout ça. Du coup, on aimerait créer quelque chose à partir de ça (...). Pour l'instant, Bao doit finir sa cinquième (...) On a vraiment envie de le faire, mais moi, je sais que ça me fait peur de faire ça, parce que c'est un projet... (...) On s'informe beaucoup »*.

Le cours de l'entretien révèle que Léa a fait beaucoup de démarches elle-même. Si l'intention est crédible, Léa évoque systématiquement le projet comme porté par « on » ou par Marion.

De la même façon, Caroline – 5<sup>ème</sup> année, lie clairement le projet à son ami et compagnon Yohann : *« ça se fera, à part si Yo et moi on se sépare. Parce que toute seule, c'est pas la même chose. Parce que moi j'ai envie que ça soit avec lui, c'est complémentaire quoi. Je veux pas être toute seule, je veux être avec des gens et puis surtout avec lui (...) »*.

Le « on » domine dans le discours de Caroline : *« on sait qu'il faut qu'on fasse plein de papiers, qu'on essaie d'avoir des subventions peut-être quand même, je sais pas, faut trouver un lieu... ouais, on sait un peu (rires)... je pense qu'on est un peu, on y croit mais après voilà, il faudra que ... quand on va commencer à faire ce truc-là on va se dire, bon comment on procède, voilà, concrètement. On est beaucoup dans les idées, dans le voilà, c'est ça qu'il faut qu'on fasse »*.

Caroline porte des idées, mais semble laisser l'initiative à Yohann, ce qui rend l'expression de son intention plus fragile, laissant supposer que si les amis se séparent, le projet et l'intention pourraient également disparaître.

**La capacité à estimer la temporalité** et à borner le début de concrétisation des projets est un autre indice de la crédibilité de l'intention. Joachim, Jane, Erwan se projettent à

quelques mois ; Caroline, Yohann, Thomas se projettent à un an de l'entretien pour concrétiser leur intention. Coralie, Léa, Marion, Cécile sont plus vagues sur l'aspect temporel, laissant apparaître une intensité moins forte et laissant présager une stabilité peut-être moins importante de leur intention. Ce flou temporel est aussi soumis à des événements tels que l'obtention du diplôme.

**La capacité à évoquer des étapes** dans l'élaboration du projet nous renseigne aussi sur le degré de crédibilité de l'intention. Les tâches nécessaires à la concrétisation du projet sont bien identifiées et quelques étudiants – Thomas, Jane, Cécile, Erwan, Louise, Marinette – ont une idée de leur agencement : ceci informe sur l'état de leurs connaissances du processus et sur un degré de réalisme plus ou moins élevé.

Lorsqu'on les interroge sur la façon dont est né le projet qu'ils ont en tête, quelle que soit son degré de développement, puisque nous nous situons au niveau de l'intention, en amont de la phase de déclenchement, la reconstitution dans les discours de la naissance de l'idée de création par les étudiants laisse apparaître des modalités diverses de formation et d'installation de l'intention. Certaines intentions sont exprimées comme produit de discussions, fruit d'un processus de maturation d'idées et d'échanges, né de la cohabitation et de la fréquentation d'étudiants en fin de cursus ou de diplômés faisant naître des idées de création chez les étudiants de 4<sup>ème</sup> ou 5<sup>ème</sup> année. L'idée préside ici à l'opportunité.

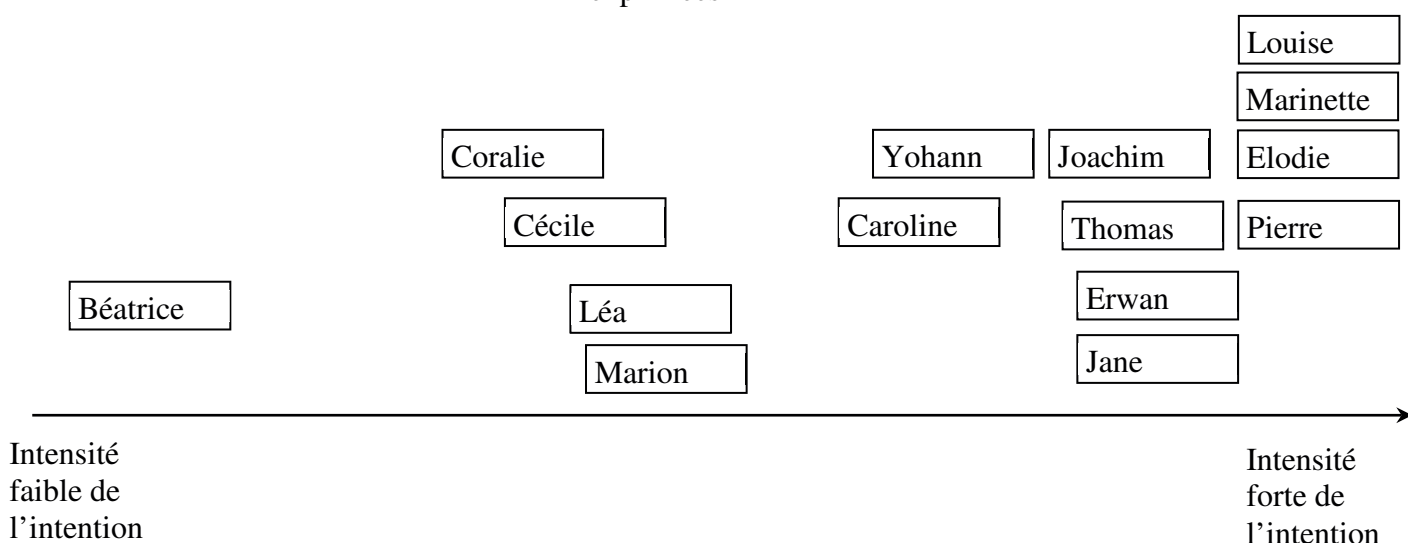
D'autres présentent leur intention comme l'aboutissement d'expériences et d'observations personnelles.

Enfin, certains étudiants parlent d'intentions comme des réponses à l'observation d'opportunités ou d'événements externes telles des rencontres, des « déclics » qui ont, en quelque sorte, fait jaillir une idée ou un désir de créer quelque chose. L'opportunité fait naître l'idée et émerger l'intention.

Les étudiants qui présentent des intentions entrepreneuriales crédibles, liées à la précision dans l'évocation du projet, à la capacité à spécifier des étapes et à la temporalité envisagée pour la mise en œuvre, ainsi qu'à un investissement engagé dans la prise de renseignements et de contacts peuvent être situés sur un continuum en fonction de la crédibilité et de l'intensité évaluées de leurs intentions.

Les cas de Louise, Marinette, Pierre et Elodie sont les cas d'intentions entrepreneuriales les plus intenses puisqu'ils sont pour deux d'entre eux dans le passage à l'acte, avec le dépôt de statuts d'entreprise et l'inscription à la Maison des Artistes, en tant qu'artistes indépendants. Au moment des entretiens, nous les avons interrogés sur les étapes précédant la création, afin de recueillir les propos relatifs à la formation de leur intention, précédant le passage à l'acte.

Schéma 26 : Continuum de la crédibilité et de l'intensité des intentions entrepreneuriales exprimées



### 1.3. LES ETUDIANTS NON INTENTIONNELS

Douze étudiants de notre échantillon déclarent ne pas avoir l'intention de créer de structure et n'y avoir jamais pensé avant l'entretien. De la même façon que les étudiants intentionnels, même si nous avons choisi de les considérer comme « non intentionnels », des nuances doivent être apportées dans ces cas. La lecture des extraits des discours, en réponse à la question « *Avez-vous déjà envisagé de créer votre structure ou de vous mettre à votre compte ?* », permet de distinguer **deux types d'étudiants non intentionnels** : ceux qui expriment catégoriquement une non intention affirmée, parce qu'ils ont d'autres projets de carrière, et ceux qui n'ont jamais pensé à créer leur structure et ne pensent pas le faire un jour, sans que ce choix soit définitivement posé. Nous avons appelé ces derniers les non intentionnels « attentistes » ou « indécis ».



Encadré 3 : Verbatim illustratifs des expressions de la non intention de créer

Cas	Verbatim des réponses à la question : « Avez-vous déjà envisagé de créer votre propre structure ? »	Commentaires
<b>Aline</b> 5 <sup>ème</sup> A	« Pour l'instant, j'ai un peu mis ça en stand by parce que ben... j'sais pas, pour l'instant j'ai pas assez de relations, j'ai pas assez travaillé, fait mon trou et fait connaissance pour monter vraiment quelque chose mais ... et y a aussi le niveau financier aussi.. parce que ... et je me suis pas trop en plus vraiment intéressée à la démarche pour comment faire justement pour monter quelque chose... »	Très indécise. Pas d'intention entrepreneuriale claire.
<b>Amélie</b> Diplômée	« Pour l'instant, je me sens vraiment plus dans une posture de spectatrice qui travaille. Je suis un peu encore dans l'expérimentation. (...) Pour moi, c'est tellement énorme, à l'heure actuelle, que, pour l'instant, je rencontre des gens, je fais mes expériences, je vois comment ça fonctionne et par la suite, si je me sens assez... je pense qu'il faut une certaine maturité, une exigence qui s'acquiert avec le temps, avec les expériences ».	Pas d'intention entrepreneuriale. Ne se sent pas le courage de créer sa structure pour l'instant. Souhaite accumuler de l'expérience professionnelle.
<b>Arnaud</b> 4 <sup>ème</sup> A	« Ça serait pas... moi je pense... j'ai, j'ai complètement envie de travailler dans une structure, que ce soit dans la suite de Monstrare <sup>90</sup> ou dans autre chose après, parce que je pense que déjà moi j'ai, c'est quelque chose qui me motive de travailler en groupe de travailler ben voilà, dans la construction d'événements, de projets heu, des choses qui prennent un peu d'ampleur, mais je pense que ça, dans, y a peu de chances que je crée une structure en tout cas ».	Indécis – ne pense pas créer sa structure un jour. Pas de refus ou de solution d'orientation exprimée.
<b>Carole</b> 4 <sup>ème</sup> A	« Non. Ben déjà, je suis rappelée par le Mali, j'ai vraiment vécu une expérience forte là-bas. Donc je pense que je vais aller y passer quelques mois pourquoi pas quelques années. C'est pour ça que je me fixe pas, parce que je sais pas du tout, comment ça va finir. (...) Et sinon, y a la médiation que je fais depuis deux ans. C'est un travail qui me plaît beaucoup parce que justement y a la relation avec les enfants ».	Réponse négative directe et claire. L'idée de créer sa structure ne lui est jamais venue à l'esprit. A d'autres voies de carrière en tête.
<b>Elsa</b> 4 <sup>ème</sup> A	« Je sais pas. C'est aussi pour ça que j'ai répondu à votre mail, c'était aussi pour montrer que quand on arrive en fin de 5 <sup>ème</sup> année, qu'on va avoir l'équivalent d'un master, on est aussi des fois dans la grosse interrogation, de qu'est-ce que je vais faire après. Moi j'aime faire de la pâtisserie, donc peut être que je vais faire de la pâtisserie, je sais pas ».	Ne sait pas. Pas d'intention exprimée. Pas de projet d'orientation professionnelle claire.
<b>Jérémy</b> 4 <sup>ème</sup> A	« En fait, c'était plus des discussions de fin de soirée avec mes collègues. J'ai pas trop réfléchi à ça pour l'instant, le but étant de faire un maximum de travaux pendant qu'on est à l'école, profiter des locaux etc. »	Pas d'intention exprimée. Ne se projette pas.
<b>Lisa</b> 5 <sup>ème</sup> A	« Ça me paraît trop difficile pour l'instant. (...) moi j'ai pas trop envie de faire ça, de me galérer trop pour l'instant, je sais que je préfère avoir quelque chose de fixe. Je me suis inscrite au CAPES à tout hasard, au CAPES d'arts plastiques pour essayer d'avoir quelque chose d'assez solide qui me permette de garder ma pratique à côté ».	Pas d'intention de créer. D'autres projets de carrière : enseignement des arts plastiques. Catégorique.

<sup>90</sup> Monstrare est une association fondée par des diplômés de l'école supérieure d'arts de Brest (voir encadré 4, p.278)

Cas	Verbatim des réponses à la question : « Avez-vous déjà envisagé de créer votre propre structure ? »	Commentaires
<b>Manon</b> 3 <sup>ème</sup> A	« Si, ouais. Ma propre galerie ou mon propre lieu de résidence d'artistes, ou d'expositions. C'est plutôt comme un rêve, en fait. (...) Pour l'instant, j'attends surtout ma quatrième année ! Parce que je vais au Québec et ça fait longtemps que j'attends ça... Et pour l'instant, je veux plus faire cette année et après, voir. Enfin, je suis pas sûre encore d'aller jusqu'en cinquième année. Mais bon, c'est tellement proche, après la quatrième année ! Mais est-ce que j'en ai envie ? Est-ce que je vais pas plutôt aller à la fac, directement finir un master ? Je sais pas encore ».	Indécise. Pas d'intention entrepreneuriale clairement affirmée. Lui reste encore deux années de scolarité à l'école d'arts.
<b>Marie</b> 4 <sup>ème</sup> A	« Moi, depuis la Roumanie, j'ai envie, envie d'être institutrice, c'est complètement autre chose mais, j'avais envie d'être institutrice en Roumanie en fait, d'apprendre le roumain, mieux que ce que je connais déjà et enseigner là-bas, mais rien d'artistique vraiment ».	Choix de carrière dans l'enseignement affirmé. Pas d'intention de créer sa structure. Catégorique.
<b>Martin</b> 3 <sup>ème</sup> A	« Ben en fait, y a des choses qui ont bougé depuis que je suis aux BA, et je me centre plus sur certaines choses. Je me demande si les BA c'est le bon chemin en fait. Je m'intéresse pas mal à la sociologie, après je sais pas vraiment si je ferai une fac de socio ou pas... »	Ne sais pas. S'interroge sur une réorientation. Pas d'intention entrepreneuriale.
<b>Mathilde</b> 3 <sup>ème</sup> A	« Alors moi, pour l'instant, parce que j'ai encore deux ans, mais, j'aimerais bien quand même continuer mes études. Faire quelque chose de très différent. Et, en fait, moi, j'étais une de ces élèves à qui on a dit, dès le collège, que j'étais nulle en maths et donc, j'ai pas bossé en maths et effectivement, j'étais nulle en maths. Mais en fait, ça m'intéresse vachement les maths. (...) Donc, pour après la 5 <sup>ème</sup> année, je pense aussi prendre des petits cours avec un étudiant pour me remettre un peu à niveau. Enfin, pour l'instant, c'est mon idée. Après, j'ai d'autres idées. Peut-être plus une formation professionnelle aussi en gravure ou des choses comme ça. Je sais pas encore exactement. Mais c'est vrai que faire des études qui me sortent franchement du milieu de l'art, ça m'intéresserait bien ».	Catégorique. Envisage de continuer des études, voire de se reconvertir vers une formation professionnelle.
<b>Mélanie</b> 4 <sup>ème</sup> A	« Ben en fait, après Saint Martins <sup>91</sup> , quand j'aurai fini, donc dans deux ans, j'aimerais postuler pour un master au Royal College of Arts de Londres, qui s'appelle Curating Contemporary Arts. C'est une formation de commissaire d'expositions. Sachant que j'ai déjà des projets comme l'exposition sur table que je voudrais poursuivre, qui sont déjà pour moi un peu une expérience du commissariat, à l'échelle de ce projet. D'ici 5 ans, je veux continuer mes recherches plastiques, et si cette formation en commissariat fonctionne, exercer mes compétences dans ce domaine. (...). Ou alors, par exemple, travailler au sein d'une institution, d'une structure, quelle que soit son ampleur et d'organiser des expositions. Voilà, on peut être salarié de cette structure et travailler en tant que commissaire, c'est-à-dire organiser des expositions ».	Envisage de devenir commissaire d'exposition après une prolongation d'études. Imagine un emploi salarié. Catégorique.
<b>Nadège</b>	« Avec mon ami, ouais. Surtout lui... moi je suis un peu plus sur la réserve, parce que j'ai un peu de craintes	Pas d'intention pour l'instant. En

<sup>91</sup> Ecole d'art et de design à Londres.

Cas	Verbatim des réponses à la question : « Avez-vous déjà envisagé de créer votre propre structure ? »	Commentaires
<b>4<sup>ème</sup> A</b>	<i>vis-à-vis de ça, parce que financièrement, faut quand même assurer un peu ses arrières, et voilà, je pense que c'était aussi son projet, et c'est pour ça que j'avais envie forcément de le faire, c'est heu... J'ai besoin d'exister voilà, pour moi même aussi, avoir mes propres projets, d'avoir des choses... (...) Donc on réfléchissait pour le statut auto entrepreneur, mais ceci dit, y a peut-être plusieurs choses qui m'ont alertée et puis je me suis dit, je sais pas si c'est vraiment bien de faire les choses comme ça, parce que y a des choses attrayantes qui te donnent de l'argent, mais en même temps, y a d'autres contraintes, tu cotises pas pour la retraite, enfin y a des petites choses comme ça... où tu découvres au fil du temps, et qui sont pas clairement explicites dès le départ et où moi j'étais beaucoup plus sur la réserve. Pour l'instant c'est en attente, hier encore il m'en a reparlé. Il me remet ça sur le tapis. Moi ça m'énerve parce que je lui dis, mais allez, essaie de trouver un emploi fixe, justement... trouver un emploi fixe, c'est pas se dire quelque chose de définitif, c'est une stabilité et une existence réelle dans le monde, enfin dans la société quoi ».</i>	attente. Cherche d'autres voies en tant que salariée.  Indécise.
<b>Nastasja 4<sup>ème</sup> A</b>	<i>« Ben avec une amie, on a commencé à imaginer un collectif, j'ai des maquettes, mais ça avance doucement parce qu'on a commencé ça en première année. En fait, l'idée ça serait déjà, ben, de se réunir pour se motiver à plusieurs, là, on se dit qu'il faut qu'on invite d'autres personnes; (...) et donc là, c'est partir sur des installations, donc nos travaux en général mais qui vont être mis dans des lieux différents, des galeries ou des salles d'expositions, dans des lieux qui ont une histoire particulière... à Lorient parce que pour l'instant on est autour de Lorient (...). Mais l'année prochaine en sortant j'aimerais faire un break. Sortir de tous ces projets et faudrait que je me prépare autre chose à faire. J'aimerais bien faire un p'tit voyage...après ça peut s'étendre sur l'année, mais faire ça sur les trois quatre mois d'été, pouvoir revenir, enfin partir déjà après le diplôme en ayant en étant obligée de partir quelque part pour me libérer... ».</i>	Indécise. Evoque un projet de collectif avec une camarade de promotion. Souhaite voyager à la sortie de l'école. N'a jamais imaginé créer de structure.
<b>Nathalie 5<sup>ème</sup> A</b>	<i>« Heu... pfff... ouais, j'sais pas, enfin... posé comme ça, toute seule, ça fait, mais heu... moi je réfléchis en collectif, je réfléchis en groupe, ... ça fait peur, je pense. C'est sûr. De pas pouvoir tout gérer. Et puis dans ma pratique, enfin, moi dans ce que je fais, monter un truc... ».</i>	N'exprime pas d'intention de créer. Indécise.
<b>Yves Marie 5<sup>ème</sup> A</b>	<i>« Je suis assez solitaire en fait. Et si je fais une structure ça serait pour moi déjà. Peut-être pour les besoins administratifs ou financiers je sais pas. Mais j'y ai pas trop trop pensé. (...) Enfin, créer une structure, ça m'intéresse pas, parce que j'ai pas envie de me fédérer dans un groupe. Là, je pars à Paris. J'essaie de m'inscrire pour être étudiant à Paris. Parce que j'aime bien apprendre déjà, et puis c'est un statut facile pour continuer à faire ce que je veux faire (...) ».</i>	Catégorique.  Envisage de continuer des études.

### ***1.3.1. Les non-intentionnels affirmés ou catégoriques***

Certains étudiants écartent d'emblée et définitivement la possibilité de créer une structure. Ils présentent alors des objectifs de carrière élaborés en tant que salariés, notamment dans l'enseignement, et incompatibles, selon eux, avec la création d'une structure ou l'installation comme indépendant. Leur non intention est clairement affirmée. Marie, Lisa, Mélanie, Carole envisagent ainsi de passer les concours de l'enseignement pour devenir respectivement institutrice, enseignante en arts plastiques, commissaire d'exposition ou médiatrice culturelle. Amélie qui a choisi le marché immédiat à la sortie de l'école de Nantes il y a un an, souhaite continuer dans son emploi de médiatrice culturelle où elle bénéficie d'une rémunération fixe et régulière, elle n'exprime pas d'intention entrepreneuriale.

### ***1.3.2. Les non intentionnels attentistes ou indécis***

Une partie des étudiants non intentionnels semble plus mesurés, plus indécis. L'intention de créer une structure **n'est pas présente pour le moment**. Cependant, ils n'écartent pas fermement cette possibilité. Les non intentionnels à court et moyen terme sont attentistes mais « peut-être un jour » ils se lanceront. Ils sont encore étudiants pour un ou deux ans et ne se sont pas encore posé la question de la sortie d'école. C'est le cas d'une grande partie des étudiants de 4<sup>ème</sup> année rencontrés.

Certains de ces étudiants souhaitent repousser leur entrée dans « la vie active ». On retrouve trois types de stratégies d'attente ou de futur envisagé à court et moyen terme chez ces étudiants non intentionnels : la poursuite d'études – Yves-Marie, Elsa, Mathilde – les voyages – Nastasja – le travail alimentaire pour économiser – Nathalie. Ces étudiants n'ont pas d'intention claire et affirmée pour le moment, mais ils ne rejettent pas définitivement l'idée de créer un jour.

De la même façon, Arnaud – 4<sup>ème</sup> année – envisage plutôt l'intégration d'une structure en tant que salarié, mais ne rejette pas catégoriquement l'idée de créer une structure à l'avenir.

Nadège – 4<sup>ème</sup> année – n'est pas catégorique non plus. Si elle ne souhaite pas créer de structure ou devenir indépendante pour l'instant, malgré des incitations de son conjoint, ses perspectives après l'école sont encore floues : « *cette année, je me suis ouvert d'autres portes qui pour moi sont déjà un pied vers la sortie, parce qu'en fait je regarde*

*régulièrement les annonces et puis un jour j'ai vu qu'il y avait une petite annonce d'une association qui recherchait quelqu'un pour faire des cours de peinture, dessin peinture, et donc je me suis lancée à faire ça, mais vraiment dans le flou total parce que je savais pas trop comment m'y prendre, comment j'aborderais les cours, les gens que j'allais rencontrer, enfin c'est vrai que c'était assez étrange et puis en fait ça c'est très très bien passé, c'est une très belle découverte, humainement parlant, j'ai retrouvé certaines choses qui étaient agréables, et moins d'enfermement quoi. Et ça c'était très très positif. Et donc je continue, ils m'ont redemandé pour l'année prochaine et c'est ça aussi qui fait que je vais continuer la 5<sup>ème</sup> année, parce que quelque part, c'est déjà un petit pied, une sortie et puis ben, j'bosse aussi, j'ai un petit cdi en fait de 12h en vente, et ça aussi c'était important ».*

Certains étudiants ont eu des **difficultés à s'exprimer sur leur avenir** – Nathalie, 5<sup>ème</sup> année et Elsa, 4<sup>ème</sup> année –. La projection dans un futur proche ou plus lointain semble particulièrement poser problème. Aussi, pour certains de ces cas, il ne nous est pas possible de discerner une intention ou une non intention de façon claire. L'attente semble la stratégie choisie, sans qu'elle le soit délibérément.

Ainsi, la non expression d'intention de certains étudiants peut laisser penser **qu'une évolution pourra avoir lieu**. Si des évolutions et des renforcements au niveau des variables de désirabilité, de faisabilité (voir section suivante) ont lieu ou si un événement tel que la proposition d'un projet par un tiers se présente, alors leur position pourrait changer.

Si cette situation semble logique pour des étudiants en fin de 3<sup>ème</sup> ou de 4<sup>ème</sup> année, elle paraît plus problématique pour des étudiants tout juste diplômés. Nous verrons, dans une section suivante que l'étude des variables déterminant l'intention donne des pistes d'action concernant les étudiants non intentionnels, en fonction des points de blocage repérés.

### Conclusion de la section 1

La première étape de l'exposé de nos résultats avait pour objectif de présenter les expressions des intentions entrepreneuriales des étudiants que nous avons rencontrés.

Quinze d'entre eux expriment des intentions crédibles, d'intensité variable, voire, sont passés à l'acte de créer (pour 4 d'entre eux) lorsque 16 étudiants n'expriment pas d'intentions entrepreneuriales, soit parce qu'ils ont d'autres choix de carrière affirmés, soit parce qu'ils se placent en situation d'attente et n'ont encore jamais envisagé de créer leur structure, mais n'en rejettent pas l'éventualité.

Les étudiants d'écoles d'art présentent donc des intentions entrepreneuriales dans une proportion relativement importante de notre échantillon. A partir de ce constat, nous pouvons maintenant analyser les premiers contours de la formation de ces intentions, notamment en présentant les caractéristiques personnelles ayant un impact dans la constitution des intentions (section 2).

## **SECTION 2 – L'IMPACT DES CARACTERISTIQUES PERSONNELLES SUR LA FORMATION DES INTENTIONS ENTREPRENEURIALES DES ETUDIANTS D'ECOLES D'ART**

---

Après avoir décelé des intentions entrepreneuriales chez certains des étudiants rencontrés, nous pouvons à présent exposer les premiers contours de la formation de ces intentions, à partir des données personnelles, des déterminants sociaux et des données liées à l'environnement scolaire des étudiants. L'ensemble de ces caractéristiques personnelles influent indirectement sur la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants, comme l'ont observé les auteurs dont nous avons rappelé les travaux dans le chapitre 2 de la première partie de cette thèse.

### **2.1. LE GENRE, L'AGE, LE NOMBRE D'ANNEES D'ETUDE ET LE CURSUS ANTERIEUR**

#### **2.1.1. *Le genre***

Plusieurs études ont montré l'impact du genre sur l'intention entrepreneuriale. Kourilsky et Walstad (1998) trouvent une intention entrepreneuriale significativement plus élevée chez les garçons d'un groupe d'étudiants, Zhao et al. (2005), Wilson et al. (2007) et Wilson et al. (2009) montrent également qu'il existe une différence significative entre les sexes en termes d'intention entrepreneuriale. Ces différences pourraient être dues à un sentiment d'efficacité personnelle moins élevée chez les femmes en matière d'entrepreneuriat (Kourilsky et Walstad, 1998), les hommes ayant un sentiment d'auto-efficacité entrepreneuriale significativement plus élevée que les femmes (Kristiansen et Indarti, 2004 ; Wilson et al. 2004 ; Baughn et al. 2006 ; Langowitz et Minniti, 2007).

Danner et Galodé (2008) relèvent des inégalités d'insertion professionnelle liées au genre chez les jeunes artistes issus des écoles d'art. Si les femmes sont majoritaires dans les cursus des écoles, elles sont plus nombreuses à abandonner les carrières artistiques quelques années après l'obtention de leur diplôme et leur propension à envisager les carrières indépendantes est moindre que celle des hommes qui sont, au final, majoritaires dans les carrières d'artistes indépendants.

Compte tenu de ce double constat d'un impact du genre sur les choix de carrière et, particulièrement, sur l'intention entrepreneuriale, nous avons analysé nos données par rapport au genre des étudiants interviewés.

La répartition des effectifs des étudiants fournis par les trois écoles d'art de Bretagne confirme, en effet, la surreprésentation des filles observée au niveau national (Danner et Galodé, 2008). Nous ne disposons que des chiffres pour les écoles de Brest, Quimper et Lorient, et ce, pour quelques années, ce qui nous permet de présenter une répartition partielle des effectifs.

Tableau 22 : Répartition partielle des effectifs de l'option sur l'année scolaire 2009/2010 selon l'année d'étude et le genre

Brest				Quimper						Lorient	
4 <sup>ème</sup> année Art		5 <sup>ème</sup> année Art		3 <sup>ème</sup> année Art		4 <sup>ème</sup> année Art		5 <sup>ème</sup> année Art		4 <sup>ème</sup> année Art	
13 étudiants		9 étudiants		15 étudiants		17 étudiants		23 étudiants		14 étudiants	
4 filles	9 garçons	6 filles	3 garçons	12 filles	3 garçons	14 filles	3 garçons	14 filles	9 garçons	9 filles	5 garçons
10 filles / 22 étudiants				40 filles / 55 étudiants						9 filles / 14 étudiants	

Sur les 31 étudiants rencontrés, 22 sont des filles, soit environ 71 % de notre échantillon. Cette proportion est relativement représentative de surreprésentation féminine dans les écoles d'art (Danner et Galodé, 2006b et 2009). Cette surreprésentation est notée par les directeurs d'écoles d'art. Une directrice d'école évoque la réussite des garçons, malgré une sous-représentation : « *Alors, en fait, toujours beaucoup plus de filles que de garçons. Et pourtant, on voit plus de garçons dans les galeries ensuite (...) la plupart du temps, dans une classe, il y a beaucoup moins de garçons que de filles, mais c'est les garçons qui se font le plus repérer parce que globalement, c'est quand même une attitude, les garçons sont...on a vraiment le type même de la ... le modèle de la fille studieuse qui travaille beaucoup, mais qui ... bon... qui n'arrive pas vraiment à faire émerger un projet et des garçons qui sont plutôt glandeurs, mais bon, hop, ils font un truc et ça marche quoi* ».



Un autre directeur confirme la féminisation des écoles d'art : « *On observe une dominante de filles maintenant. Quand moi j'étais étudiant, il y avait à peu près, peut-être même plus de garçons que de filles. Maintenant, non.* » (directeur Lorient).

Cette surreprésentation explique la constitution de notre échantillon.

Sur les 22 filles rencontrées, 10 déclarent une intention de créer une structure à l'issue de leur cursus ou à moyen terme ou ont déjà créé (soit presque 50% des effectifs de filles ont une intention entrepreneuriale) ; lorsque 5 garçons sur les 9 rencontrés déclarent une intention (soit un peu plus de 50% des effectifs de garçons rencontrés).

Les filles représentent ainsi les 2/3 des étudiants intentionnels de notre échantillon (10 étudiantes sur 15 étudiants intentionnels). Dès lors, la répartition des étudiants présentant une intention entrepreneuriale ne semble pas confirmer d'emblée l'impact du genre. On retrouve une majorité de filles intentionnelles.

Cependant, plus que la présentation quantitative, c'est l'analyse des discours qui permet de noter des différences significatives quant à l'impact du genre sur les choix de carrière des étudiants. Comme nous l'avons vu dans les extraits cités plus haut (section 1), les trois garçons intentionnels expriment des projets de création à court terme et en relation directe avec leur activité artistique.

Les filles, quant à elles, exposent des projets de différentes natures et envisagent une création à moyen terme et dans des secteurs plus souvent non directement liés à leur activité d'artiste. Leur intention entrepreneuriale semble moins affirmée et moins stable que celle des garçons.

Les filles n'envisagent que rarement de créer leur structure seule. Elles sont plus nombreuses à lier leur intention à une équipe.

Enfin, les différents degrés d'assertion dans les propos nous ont semblé intéressants à mettre en valeur. Ils peuvent être un indice de l'auto-efficacité entrepreneuriale que certains auteurs ont étudié.

Une autre différence notable entre les garçons et les filles se situe au niveau de la scission entre le cursus artistique, d'une part, et la possibilité de faire une carrière artistique sur le long terme, d'autre part. Alors que les études artistiques sont envisagées comme une

période d'épanouissement personnel, prolongeant une affinité naturelle avec les pratiques de type artistique et manuelle depuis l'enfance chez les filles, les garçons ont, pour la plupart, choisi de se réorienter vers des études d'art, démontrant un choix délibéré fort dans le cas de plusieurs d'entre eux – Erwan, Yves-Marie, auparavant étudiants en cursus d'ingénieur –.

Nous approfondirons ce point dans une section ultérieure, dans la mesure où l'étude des trajectoires scolaires et des parcours au sein des écoles permet de reconstituer la construction de l'identité artistique autoperçue des étudiants.

### 2.1.2. *L'âge et le nombre d'années d'étude*

L'âge n'aurait pas d'influence directe sur l'intention entrepreneuriale des étudiants (Linan, 2004), mais il constitue une variable personnelle dont le rôle est important dans les modèles d'intention dans la mesure où il aurait un impact indirect sur l'intention entrepreneuriale (Davidsson, 1995 ; Autio et al., 1997).

La moyenne d'âge des étudiants rencontrés est de 24 ans. Tous les étudiants, hormis ceux en réorientation, sont dans l'âge des étudiants de leur niveau d'étude.

Tableau 23 : Répartition des effectifs selon les âges

Age	nombre d'étudiants
21 ans	2
22 ans	7
23 ans	7
24 ans	7
25 ans	3
26 ans	1
27 ans et plus	4
Moyenne d'âge	24 ans

Autio et al., (1997) observent une influence directe du « nombre d'années d'études » sur l'intention entrepreneuriale des étudiants. Parmi les étudiants que nous avons rencontrés, 20 ont intégré leur école d'art juste après leur bac. Parmi les 11 autres, neuf avaient intégré l'école d'art après un Bac+2, un après un Bac+3, un enfin, après un Bac+5. Chez les étudiants ayant le nombre d'années d'études le plus élevé, deux étudiants (Yves-Marie et

Arnaud) n'expriment pas d'intention entrepreneuriale, l'un souhaite poursuivre des études, l'autre n'envisage pas de créer de structure.

Le nombre d'années d'études pourrait, en effet, avoir un impact sur l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art, mais nous ne pouvons l'affirmer sur ces seules observations.

### 2.1.3. *Le cursus antérieur*

La constitution de notre échantillon en termes de cursus antérieur est la suivante (voir tableau 24).

Tableau 24 : Répartition des effectifs selon le cursus antérieur

Série du bac	Nombre d'étudiants
Bac S	5
Bac L	11
Bac ES	3
Bac Arts plastiques	5
Bac professionnel	2
BTS / IUT	2
M2 Sciences de l'ingénieur	1
L Sciences de l'ingénieur	1
Expérience professionnelle / VAE	1
<b>Total</b>	<b>31</b>

Les données relevées au cours des entretiens sur les cursus antérieurs des étudiants font apparaître des situations variables. La majorité des étudiants rencontrés proviennent de filières à dominante artistique et littéraire.

Cette répartition traduit les données nationales et confirme la surreprésentation des étudiants issus de filières littéraires dans les écoles d'art : près de la moitié des étudiants d'écoles d'art détient un baccalauréat littéraire et parmi eux, 72 % ont suivi une option artistique en terminale. On trouve ensuite, par ordre décroissant, les bacheliers scientifiques (12,8 %), les bacheliers spécialité musique, danse et arts appliqués (8,1 %), les bacheliers ES (7,8 %) les bacheliers professionnels et les détenteurs d'une brevet de

technicien (6 %), les autres bacheliers technologiques et étrangers (4 %) (Galodé et Michaut, 2003 : 82).

## 2.2. LE MILIEU D'ORIGINE ET L'ENTOURAGE

### 2.2.1. L'origine sociodémographique

Le tableau ci-dessous synthétise l'origine sociodémographique des étudiants rencontrés.

Tableau 25 : Origine sociodémographique de l'échantillon selon les professions du père et de la mère

	Profession père	Profession mère	Total père ou mère
<b>Secteur d'activité<sup>92</sup></b>			
Banque / commerce / grande distribution	1	4	5
Profession de santé / social	2	9	11
Tertiaire	2	1	3
Enseignement	7	8	15
Secteur artistique ou culturel	2	1	3
Armée	1	-	1
Agro-alimentaire	2	1	3
BTP	3	-	3
Industrie	4	1	5
<b>PCS (nomenclature INSEE 2008)</b>			
Agriculteur, commerçant, artisan, chef d'entreprise	7	2	9
Retraité, inactif	3	5	8
Employé	1	3	4
Ouvrier	3	2	5
Fonctionnaire	10	15	25
Décédé	4	1	5
Cadre et profession intellectuelle supérieure	4	2	6

### 2.2.2. Les modèles parentaux d'entrepreneurs

Les modèles parentaux influencent significativement l'orientation entrepreneuriale des individus. Ce point fait l'unanimité parmi les chercheurs en entrepreneuriat.

Dans le cas de notre étude, 9 étudiants rencontrés ont un<sup>93</sup> de leurs parents entrepreneur, commerçant, artisan ou exerçant en indépendant.

<sup>92</sup> Ne sont pas comptabilisés ici les parents retraités, décédés ou inactifs (chômage, longue maladie, sans emploi).

<sup>93</sup> Il ne s'agit jamais des deux parents ensemble.

Les secteurs d'activités majoritairement représentés sont l'enseignement, l'industrie et le social. Seuls trois étudiants ont un<sup>94</sup> de leurs parents exerçant des professions dans le secteur artistique et/ou culturel. Aucun étudiant rencontré n'a d'artiste plasticien exerçant à titre professionnel comme parent et, plus largement, dans l'entourage familial.

### ***2.2.3. L'origine géographique***

L'origine géographique des étudiants rencontrés est le Grand Ouest. Le recrutement des écoles régionales d'art se fait essentiellement au niveau régional, voire local. Tous les étudiants que nous avons interviewés ont passé le concours commun aux 4 écoles de Bretagne. Cette donnée renforce le contexte local de notre travail.

## **2.3. L'ECOLE D'APPARTENANCE ET L'ANNEE D'ETUDE DANS LE CURSUS**

### ***2.3.1. L'école d'appartenance***

Des études empiriques ont mis en évidence l'impact de l'environnement universitaire sur l'orientation entrepreneuriale des étudiants. Selon Autio et al., (1997), l'environnement universitaire influence directement la conviction et la préférence de carrière des étudiants. Dans le cadre de nos choix méthodologiques par étude de cas et analyse de contenu d'entretiens, cette variable est d'autant plus importante à considérer comme donnée de contextualisation locale. Nous verrons dans une section suivante que l'école d'appartenance a, en effet, un impact relativement important sur l'intention entrepreneuriale des étudiants de notre étude.

---

<sup>94</sup> Jamais les deux parents ensemble.

Tableau 26 : Répartition des étudiants rencontrés en fonction des écoles

	ESA Brest	ESA Lorient	ESA Quimper	ESA Nantes
<b>Nombre d'entretiens étudiants</b>	6	9	14	2
<b>Total des entretiens</b>	7 <sup>95</sup>	10 <sup>96</sup>	15 <sup>97</sup>	2

La surreprésentation de l'école de Quimper est expliquée par la taille de la promotion de 5<sup>ème</sup> année plus importante (25 étudiants) que celle de Brest (8 étudiants). Nous n'avons rencontré que les étudiants de 4<sup>ème</sup> de Lorient (promotion de 14 étudiants).

La répartition de notre échantillon reste intéressante car notre objectif n'est pas une étude quantitative, ni représentative. La multiplication des cas et des situations nous permet d'avancer des observations locales et contextualisées dont la validité interne est respectée.

### 2.3.2. L'année d'étude dans le cursus

La variable année d'étude semble, par contre, relativement significative. La sortie des études est relevée par Shapero et Sokol (1982) comme un facteur de déclenchement des intentions entrepreneuriales, nommé *déplacement positif*. Les étudiants en 5<sup>ème</sup> année d'école, que nous avons rencontrés quelques semaines après leur diplomation, expriment les intentions les plus crédibles et les plus affirmées.

Ainsi, comme l'évoquent les verbatim sur les expressions d'intention (section 1), les étudiants de 4<sup>ème</sup> année et de 3<sup>ème</sup> année évoquent des préoccupations à court terme, liées à l'obtention de leur diplôme ou à leur passage dans l'année suivante et présentent des difficultés à se projeter dans l'avenir en termes d'orientation de carrière. Les préoccupations des 4<sup>èmes</sup> années portent sur la construction de leur parcours d'artiste, la recherche d'une écriture et l'élaboration de leur projet de 5<sup>ème</sup> année, qu'ils proposeront au jury de fin de cursus. Des préoccupations scolaires telles que la rédaction du mémoire de

<sup>95</sup> Dont un entretien avec le directeur de l'école.

<sup>96</sup> Dont un entretien avec le directeur de l'école.

<sup>97</sup> Dont un entretien avec la directrice de l'école.

fin d'année, nouvellement imposé aux étudiants d'écoles d'art par la réforme LMD, sont au cœur de leurs préoccupations véritables. Ils se sentent et se revendiquent « étudiants », comme pour justifier leur droit de ne pas désirer créer de structure ou de ne pas avoir de projet de création.

## 2.4. LES EXPERIENCES PROFESSIONNELLES ET ASSOCIATIVES

### 2.4.1. *Les expériences professionnelles*

Le fait d'avoir des expériences professionnelles en PME est retenu par de nombreuses études empiriques comme ayant une influence significative sur l'intention entrepreneuriale des étudiants.

Dans les cursus des écoles d'art de notre étude, les stages sont normalement obligatoires en 4<sup>ème</sup> année. Cependant, peu d'étudiants en réalisent effectivement. Les stages et expériences professionnelles des étudiants sont donc fonction de leurs initiatives.

Dans le cas des étudiants que nous avons rencontrés, **les expériences professionnelles** répondent principalement à des fonctions rémunératrices, dans le cadre de jobs d'été ou de travaux alimentaires pendant l'année, sans aucun lien avec leurs activités artistiques pour la plupart. Les étudiants exercent des fonctions de surveillants d'internat, d'animation dans les écoles ou encore de vendeur et de magasinier dans des grandes surfaces.

Deux étudiantes – Nadège, 4<sup>ème</sup> année et Carole, 4<sup>ème</sup> année –, donnent des cours de dessin dans des associations municipales, qui leur permettent « *de s'ouvrir des portes* », « *de préparer l'après* ».

Seuls quatre étudiants – Yohann, 5<sup>ème</sup> année ; Erwan, 5<sup>ème</sup> année ; Thomas, 4<sup>ème</sup> année et Jane, 5<sup>ème</sup> année – présentent des expériences professionnelles significatives dans des PME. Dans tous ces cas, les expériences ont été vécues plutôt négativement.

Pour Erwan – 5<sup>ème</sup> année – sa première expérience en tant que salarié dans une PME industrielle ne dure que deux semaines avant qu'il ne décide de partir : « *C'était la mentalité. C'était vraiment le rapport... le rapport à l'argent surtout et au respect de l'autre. Enfin, il y avait dans cette entreprise beaucoup de choses qui me choquaient au niveau qualité, au niveau du respect du personnel, en fait. C'était une petite boîte qui se démerdait pas trop mal, en fait, qui faisait des trucs intéressants, mais... j'avais une vision*

*un peu révolutionnaire, je voulais tout changer, tout modifier et ça se fait pas comme ça, en fait. Je pense que si j'avais accepté leur mode de fonctionnement, j'aurais certainement pu modifier pas mal de choses, mais j'étais un peu jeune, j'avais pas beaucoup d'expérience et j'ai tout de suite pris peur, en fait. J'ai pas réussi à m'intégrer. À refaire, aujourd'hui, je pense que je prendrais plus le temps d'accepter les choses. »*

Yohann – 5<sup>ème</sup> année – évoque ses expériences professionnelles en tant qu'ébéniste puis intérimaire (pendant deux ans) plutôt rapidement et sans enthousiasme : *« En ébénisterie, c'est surtout l'individu... en interim, c'est même pas la peine, c'est l'usine, donc t'as des collègues mais tu leur parles pas trop quoi. »*

Jane – 5<sup>ème</sup> année – a choisi de se réorienter après 15 ans de diverses expériences, dans le secteur associatif, en tant qu'intermittente, ou salariée dans une PME, occupant des postes de graphiste. Elle profite d'un congé parental pour son deuxième enfant pour s'inscrire aux Beaux-Arts grâce à la validation de ses acquis d'expérience : *« J'ai eu plusieurs statuts, donc j'ai d'abord été, heu, j'ai eu plusieurs statuts. Un truc qui doit plus exister, qui s'appelait le contrat de qualification, donc c'était un emploi, ça j'ai dû le faire pendant un an ou deux, ensuite, j'ai été, j'ai travaillé pour une association, pendant 5 ans, et ensuite, entreprise, PME. Je sais plus en quelle année j'ai arrêté. J'ai arrêté un peu avant de reprendre des études parce que j'ai eu un enfant entre temps, j'ai arrêté en 2006 peut-être »*. Ce projet d'entamer une activité artistique pure remonte à l'adolescence : *« J'ai fait du graphisme informatique, pendant pas mal d'années et après, j'ai voulu en gros retrouver mon projet initial qui était quand même plus artistique que le graphisme de communication. »* Si le parcours professionnel de Jane n'est pas évoqué négativement, il semble qu'il n'ait pas été suffisamment passionnant et épanouissant pour qu'elle choisisse de le prolonger.

**Concernant les stages**, seuls deux étudiants – Manon, 3<sup>ème</sup> année et Arnaud, 4<sup>ème</sup> année – en ont effectués au cours de leur cursus jusqu'à présent. Respectivement médiatrice dans un centre d'art et d'exposition et assistant d'artiste, ces stages étaient directement liés à l'activité artistique.

Pour Arnaud, les stages ont été l'occasion de côtoyer des artistes renommés : *« Assister un artiste, moi j'ai commencé à faire de l'assistanat d'artiste en deuxième année déjà, donc ça c'est pas mal parce qu'on rencontre des gens, on voit comment ça se passe vraiment sur le terrain, sur les chantiers, et puis en même temps on rencontre toute l'organisation d'une*



*exposition, avec les commissaires et tout ça, donc ça c'est, pour moi une des choses les plus intéressantes. (...). Et là, ça a été vraiment une bonne expérience parce que j'ai rencontré des grands noms comme Jean Luc Poullene, Zarka, même les commissaires, y avait Claire Moulène ou des gens comme ça, qui sont des grands acteurs actuels dans le monde et voilà, c'est des choses comme ça qui sont assez importantes ».*

Pour Manon, le stage est l'occasion de « *découvrir le milieu et l'ambiance des mondes de l'art contemporain* » : « *Je l'ai vu surtout à mon stage, en fait, des fois, j'avais un décalage énorme avec les artistes ! La façon dont ils parlaient, c'était « bling bling », c'était du gros n'importe quoi. J'avais vraiment aucune envie d'aller échanger avec eux. Alors qu'il y en avait qui étaient à notre portée et d'autres qui étaient complètement dans leur monde (...). Mais c'est vrai que pendant mon stage, je me suis plus sentie proche de l'ancienne, de la plus vieille génération que des jeunes artistes, en fait* ».

#### **2.4.2. Les expériences associatives**

Peu d'étudiants ont de réelles expériences associatives. Les cas les plus significatifs sont ceux des étudiants de la promotion de 5<sup>ème</sup> année de l'école de Quimper. Ce groupe d'étudiants a animé l'association de l'école pendant plusieurs années. Joachim et Yohann en étaient respectivement les Président et Secrétaire. Le but de cette association étudiante était d'organiser des expositions tournantes thématiques dans les appartements de chacun des membres de la promotion. Chaque étudiant devant produire un travail selon le thème choisi. La communication et l'organisation matérielle de l'exposition bi-mensuelle revenaient aux membres. Cette expérience a duré trois ans et les étudiants de la promotion rencontrés l'évoquent tous spontanément dans leur entretien comme un élément clé de leur vie à l'école.

Une autre expérience associative significative est celle d'Arnaud, au sein de l'association *Monstrare*, à Brest (Encadré 4).

#### Encadré 4 : L'association Monstrare

L'Association *Monstrare* (loi 1901) est une structure qui œuvre pour la production et la diffusion de jeunes artistes et designers par le biais d'expositions. *Monstrare* réunit actuellement un nombre croissants d'artistes, deux designers, un graphiste et une médiatrice et collabore à chaque événement avec de nouvelles personnes.

*Monstrare* est née à la suite d'une première exposition du même nom, en décembre 2007. Une double étymologie, à savoir monstre et montrer, qui permet d'aborder le thème de la monstration et de la monstruosité. Pour les six premiers membres de l'association, issus de l'Ecole Supérieure d'Art de Brest, *Monstrare* constituait la première exposition indépendante. Cette première exposition, soutenue par le corps enseignant, puis relayée par la presse fut bien accueillie par le public. Elle reçut le soutien financier « coup de pouce » de la ville de Brest. Au-delà de la production d'œuvres, cette première exposition avait pour but de diffuser une jeune création et de se confronter à un public. À chaque exposition, un espace différent du précédent est investi. La configuration du lieu est alors un facteur d'adaptation de la scénographie à l'événement et un élément important pour la mise en place d'une réflexion sur les différentes pratiques en jeu dans l'art d'aujourd'hui, avec une volonté de produire de nouvelles œuvres à chaque monstration. Cette volonté de mobilité constitue l'un des principes de l'association et participe à son dynamisme. Chaque exposition fait l'objet d'une communication la plus large possible et tend à viser tous les publics par la médiation proposée. Des scolaires aux aînés, la compréhension d'une exposition réside en l'échange et la discussion.

Aujourd'hui, *Monstrare* est soutenue par un réseau de partenaires privés (promoteurs immobiliers, Tanguy Matériaux...) et institutionnels (Conseil Général du Finistère, Conseil Régional de Bretagne, ville de Brest). *Monstrare* a aussi tissé de bonnes relations avec la presse et les médias ; ses actions sont ainsi relayées par différentes presses locales et nationales. L'association a su pérenniser ses actions dans une région, les mener à bien, inviter d'autres artistes afin d'amplifier son champ de rayonnement. Tout en continuant son activité dans un important réseau Breton, *Monstrare* mène aujourd'hui des actions sur d'autres territoires, en France comme à l'étranger.

Source : [www.fraap.org](http://www.fraap.org)

Si les membres fondateurs de *Monstrare* ne résident désormais plus à Brest, l'association continue d'impliquer des étudiants de l'ESA où elle a été fondée. Cependant, l'association est indépendante de l'école.

Arnaud est le président de *Monstrare* depuis un an. Cette responsabilité lui prend du temps, mais « *Y a quelque chose de professionnalisant aussi, c'est vrai que, ben parce que finalement, c'est vrai que s'occuper de la régie d'une exposition c'est heu, quand on sort des études aux beaux-arts, c'est pratiquement quelque chose de, c'est une des professions les plus simples à avoir et en même temps qui nous permet de rester dans le milieu de l'art,*

*tout en gagnant de l'argent, sans trop, ben tout en pratiquant un peu et tout ça, et heu, mais en même temps quand on sort des beaux-arts, souvent, la réponse c'est heu, quand on demande à bosser dans la régie, c'est ben « vous avez pas assez d'expérience », du coup y a pas mal d'étudiants qui sont intéressés par ça, avoir cette expérience dans la régie, dans l'installation d'expositions, dans, mais aussi dans la recherche de partenaires, dans tout ça, et faire partie de Monstrare ça nous permet vraiment de le faire ».*

Cette expérience significative de création d'une association par des étudiants dont les activités sont aujourd'hui développées à titre permanent reste rare. La vie associative au sein des écoles d'art, comme des écoles en général, dépend, en effet, de l'investissement des étudiants présents chaque année et ne fait pas l'objet d'une pratique systématique ou d'un accompagnement de la part des enseignants ou de l'équipe administrative. Un directeur d'école note que *« Le problème des associations des écoles c'est que quand ceux qui s'en occupent partent, y a le relais qui est pas forcément bien pris. C'est un peu compliqué les associations »*.

La vie associative animée par les étudiants ne semble pas vraiment connue des enseignants ou des directeurs qui évoquent des associations qui n'existent plus, sans mentionner les expériences significatives en cours.

Quant à l'école de Lorient, aucune association n'est, à notre connaissance, active. Seules deux étudiantes de cette école, Carole et Elsa, nous ont fait part d'un investissement associatif actif, dans le cadre de structures extérieures à l'école d'art. Et seule Carole exprime précisément la nature de son investissement associatif :

- *« Je sais que je suis très investie dans des associations lorientaises (...) surtout dans l'asso IDD « idées détournées », le principe c'est de créer des œuvres avec des habitants, n'importe qui. Ils produisent avec des déchets, ils produisent en grande quantité avec plein de déchets, plastiques, canettes. Je travaille avec eux. Et pour mon diplôme de 3<sup>ème</sup> année, j'ai créé un ours de trois mètres de long avec des cheveux humains, ça tout le monde en jette, des tonnes et des tonnes, donc à la base c'est exactement l'idée de l'asso IDD, que j'exploite dans ma pratique plastique. (...) du coup, mon ours on voulait le brûler, la tradition avant c'était de brûler les œuvres des élèves après le diplôme, et moi j'étais très contre, j'avais passé 600 h dessus toute seule, c'était pas possible de le brûler, donc j'ai essayé de le revendre, le donner, et Nadine, la directrice d'IDD est venue me voir à l'expo à St Nazaire l'année dernière et ils avaient besoin d'une mascotte pour l'asso et le lieu, donc j'ai*

*proposé mon ours, on a fait venir un 38 tonnes. Il a fini là-bas».* Carole, 4<sup>ème</sup> année.

L'investissement associatif de Carole nourrit sa pratique artistique et lui permet de se faire connaître par le biais d'articles dans la presse locale, par l'intermédiaire de l'association qui a retenu sa production, *Hairbear*, comme mascotte.

## **2.5. SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES PREMIERS RESULTATS RELATIFS A L'IMPACT DES CARACTERISTIQUES PERSONNELLES**

Ces premiers éléments descriptifs des caractéristiques personnelles et données de contextes de nos cas permettent de cerner les premiers contours des intentions entrepreneuriales des étudiants d'écoles d'art.

Le tableau ci-après (Tableau 27) présente les caractéristiques personnelles des étudiants détaillées plus haut, au regard des expressions des intentions entrepreneuriales exposées dans la section 1.

Tableau 27 : Synthèse de l'expression des intentions et des caractéristiques personnelles

Cas	Ecole	Modèles parentaux d'entrepre- neurs	Genre	Année dans le cursus	Expériences professionnelles significatives (hors job étudiant)	Expériences associatives significatives	Intention entrepre- neuriale crédible exprimée
Aline	Quimper	Non	F	5 <sup>ème</sup>	Non	Non	Non – indécise
Amélie	Nantes	Non	F	Diplômée	Oui	Oui	Non
Arnaud	Brest	Oui	H	4 <sup>ème</sup>	Non	Oui	Non – indécis
Béatrice	Quimper	Non	F	5 <sup>ème</sup>	Non	Non	Oui – faible
Carole	Lorient	Non	F	4 <sup>ème</sup>	Non	Oui	Non – catégorique
Caroline	Quimper	Oui	F	5 <sup>ème</sup>	Non	Oui	Oui – forte
Cécile	Lorient	Oui	F	4 <sup>ème</sup>	Non	Non	Oui – moyenne
Coralie	Quimper	Non	F	4 <sup>ème</sup>	Non	Non	Oui – moyenne
Elodie	Brest	Oui	F	5 <sup>ème</sup>	Non	Oui	Oui – passage à l'acte
Elsa	Lorient	Non	F	4 <sup>ème</sup>	Non	Non	Non – indécise
Erwan	Brest	Non	H	5 <sup>ème</sup>	Oui	Non	Oui - catégorique
Jane	Brest	Non	F	5 <sup>ème</sup>	Oui	Oui	Oui – forte
Jérémie	Lorient	Non	H	4 <sup>ème</sup>	Oui	Non	Non – catégorique
Joachim	Quimper	Oui	H	5 <sup>ème</sup>	Non	Oui	Oui – forte
Léa	Quimper	Non	F	4 <sup>ème</sup>	Oui	Non	Oui – moyenne
Lisa	Quimper	Non	F	5 <sup>ème</sup>	Non	Non	Non – catégorique
Louise	Lorient	Non	F	Diplômée	Oui	Non	Oui – passage à l'acte
Manon	Quimper	Non	F	3 <sup>ème</sup>	Non	Non	Non – indécise
Marie	Quimper	Non	F	4 <sup>ème</sup>	Non	Non	Non – catégorique
Marinette	Lorient	Non	F	Diplômée	Oui	Non	Oui – passage à l'acte
Marion	Quimper	Non	F	4 <sup>ème</sup>	Oui	Non	Oui – moyenne
Martin	Brest	Non	H	3 <sup>ème</sup>	Non	Non	Non – catégorique
Mathilde	Quimper	Non	F	3 <sup>ème</sup>	Non	Non	Non – catégorique
Mélanie	Nantes	Non	F	4 <sup>ème</sup>	Non	Oui	Non – catégorique
Nadège	Lorient	Oui	F	4 <sup>ème</sup>	Non	Non	Non – indécise
Nastasja	Lorient	Oui	F	4 <sup>ème</sup>	Oui	Non	Non – indécise
Nathalie	Quimper	Oui	F	5 <sup>ème</sup>	Non	Non	Non – indécise ?
Pierre	Quimper	Non	H	Diplômé	Oui	Oui	Oui – passage à l'acte
Thomas	Lorient	Oui	H	4 <sup>ème</sup>	Oui	Oui	Oui – forte
Yohann	Quimper	Oui	H	5 <sup>ème</sup>	Oui	Oui	Oui – forte
Yves-Marie	Brest	Non	H	5 <sup>ème</sup>	Oui	Non	Non – catégorique

Tout d'abord, si la moitié des étudiants rencontrés présentent une intention crédible avec détail d'un projet et premières démarches effectuées, ces intentions possèdent des intensités diverses. Le genre semble impacter le type et l'intensité de l'intention entrepreneuriale : les filles connaissent des intentions moins affirmées que les garçons.

L'origine socio-professionnelle des parents semble également impacter l'intention entrepreneuriale : quatre étudiants dont les parents sont entrepreneurs ou indépendants ne formulent pas d'intention entrepreneuriale claire et affirmée. A l'inverse, 5 étudiants qui n'ont pas de modèles parentaux d'entrepreneurs présentent des intentions dont l'intensité est, cependant, faible ou moyenne. Enfin, les cinq étudiants qui expriment les intentions entrepreneuriales les plus fortes la présence de ont tous des parents entrepreneurs, indépendants ou artisans, sauf Jane, en reconversion professionnelle. Par contre, parmi les quatre étudiants qui ont déjà créé, dépassant ainsi le stade de l'intention, une seule a un modèle parental d'entrepreneur ; les trois autres sont diplômés depuis un an.

L'année d'étude semble influencer sur l'intensité de l'intention entrepreneuriale : les étudiants de 5<sup>ème</sup> année disposent d'intentions plus fortes que les étudiants de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année.

Le peu d'expériences professionnelles et d'investissement associatif n'empêche pas les étudiants d'exprimer des intentions entrepreneuriales.

Ces premiers résultats vont dans le sens des études sur les intentions entrepreneuriales des étudiants que nous avons évoquées dans le chapitre 2, partie 1 de la thèse : les modèles d'entrepreneurs, le genre, l'année d'étude semblent liés à la formation d'intentions entrepreneuriales des étudiants d'écoles d'art.

En revanche, l'impact des expériences professionnelles est difficile à estimer dans la mesure où, d'une part, les étudiants ont peu d'expériences significatives et, d'autre part, ceux qui en ont, malgré un vécu relativement négatif, expriment néanmoins des intentions entrepreneuriales.

## **Conclusion de la section 2**

Les éléments descriptifs des caractéristiques personnelles et les données de contextes de nos cas permettent de cerner les premiers contours des intentions entrepreneuriales des étudiants d'écoles d'art. Si le genre semble avoir un impact sur l'intensité de l'intention entrepreneuriale, l'origine socioprofessionnelle des étudiants, laisse apparaître une influence des modèles parentaux d'entrepreneurs sur la formation d'une intention entrepreneuriale forte. L'année d'étude est quant à elle liée à l'intensité des intentions entrepreneuriales en ce que les étudiants en fin de cursus présentent des intentions plus intenses que les étudiants de quatrième année par exemple. Ces premières observations doivent à présent être approfondies et prolongées par l'analyse des composantes des intentions entrepreneuriales.

### SECTION 3 – LES COMPOSANTES DE L'INTENTION ENTREPRENEURIALE DES ETUDIANTS D'ECOLE D'ART

---

Après avoir constaté des intentions entrepreneuriales chez un nombre relativement élevé d'étudiants, nous pouvons maintenant examiner quelles en sont les composantes (section 1) et dans quelles représentations (section 2) s'ancrent les croyances sous-jacentes à ces intentions.

Plusieurs études ont démontré la multi dimensionnalité des croyances sous-jacentes aux variables d'attitude et de contrôle perçu (Emin, 2003). L'analyse de contenu thématique des entretiens nous a permis d'identifier les dimensions de ces croyances chez les étudiants d'écoles d'art. Les analyses font émerger des dimensions qui nous semblent particulièrement refléter la spécificité des étudiants d'écoles d'art.

#### 3.1. LES COMPOSANTES DE L'ATTITUDE ENVERS LA CREATION D'ENTREPRISE CHEZ LES ETUDIANTS D'ECOLE D'ART

L'attitude envers l'acte de créer une structure ou de choisir d'exercer son activité à titre indépendant, dépend de croyances sous-jacentes concernant les valeurs et attentes professionnelles des étudiants, les représentations de l'entreprise et de l'entrepreneur qu'ils se font. Autrement dit, dans quelle mesure les étudiants pensent-ils que choisir la création comme voie professionnelle leur permettra de satisfaire ces attentes ? Dans un premier temps, nous présenterons les *attentes professionnelles* des étudiants d'écoles d'art (1.1.1.). Dans un deuxième temps, nous examinerons leurs *représentations de l'entreprise* et de l'entrepreneur (1.1.2.). Nous verrons, enfin, comment *l'articulation* des représentations qu'ils ont de l'entreprise et des *motivations* qu'ils ont à créer leur propre structure, explique le *type de structure* qu'ils envisagent de créer (1.1.3.).



### **3.1.1. Les attentes professionnelles des étudiants (intentionnels et non intentionnels) d'écoles d'art**

L'analyse thématique des discours des étudiants (intentionnels et non intentionnels) fait émerger les thèmes prépondérants concernant leurs attentes professionnelles. Quand nous interrogeons les étudiants à ce sujet, les réponses spontanées s'articulent selon quatre pôles prioritaires : le premier concerne la réalisation de soi, le deuxième a trait au type de tâches accomplies et au type d'environnement de travail, le troisième vise les avantages attendus d'une vie professionnelle, enfin, un quatrième pôle regroupe les considérations concernant la démarcation entre la vie professionnelle et la vie personnelle.

#### **3.1.1.1. La réalisation de soi**

La réalisation de soi constitue le premier pôle de cristallisation des attentes professionnelles des étudiants rencontrés. L'évocation de cette réalisation de soi prend la forme d'un « *épanouissement* », d'un « *enrichissement personnel* », d'un « *bonheur* », d'une « *passion* », d'une « *envie* » sans cesse entretenue.

- ***S'épanouir en éprouvant du plaisir à travailler.***

Cet épanouissement est, en premier lieu, directement lié au **plaisir** de travailler et d'accomplir les tâches nécessaires à son activité. Ce plaisir peut être intellectuel et, pour certains, le caractère manuel des activités au travail est primordial :

- « *[J'attends] d'être heureuse dans mon quotidien* ». Carole, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Moi ce qui me plait, c'est être dans ma pratique, dans mon univers de matériaux, de souvenirs, d'émotions (...)* ». Jane, 5<sup>ème</sup> année.
- « *[J'attends] D'aimer ça. D'être satisfaite de ce que je fais. Et bien dans ce que je fais* ». Léa, 4<sup>ème</sup> année.
- « *[J'attends] surtout que ça m'épanouisse. Etre épanouie dans ma vie professionnelle* ». Manon, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Le plus important, ça serait de garder une certaine part d'épanouissement en fait* ». Nadège, 4<sup>ème</sup> année.

Ce plaisir engendre une **envie** d'aller travailler, condition nécessaire d'une vie professionnelle qui permet de se réaliser comme l'illustrent les propos suivants :

- « *Que ça me fasse pas ch... de me lever le matin* ». Et bien dans ce que je fais. Pas me lever le matin en me disant « fait ch... ». Elsa, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Pas me lever le matin en me disant « fait ch... »* ». Léa, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Que ça m'épanouisse. Etre épanouie dans ma vie professionnelle. Faire quelque chose qui me donne envie de me lever le matin (...)* ». Manon, 3<sup>ème</sup> année.
- « *(...) quelque chose qui me donne envie de me lever le matin* ». Marion, 4<sup>ème</sup> année.

Au-delà de l'envie, plusieurs étudiants évoquent même l'aspect **passionnel** qu'ils attendent de trouver dans leur vie professionnelle comme dans les extraits suivants :

- « *(...) j'aimerais bien quelque chose forcément qui me passionne, qui m'enrichisse (...)* ». Béatrice, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Il faut que je sois passionnée par ce que je fais, parce que si je suis pas passionnée, je tombe en lambeaux, je deviens complètement inactive* ». Cécile, 4<sup>ème</sup> année.

• **Etre libre et autonome**

La réalisation de soi passe par la liberté de faire ce que l'on a envie de faire :

- « *Moi, je suis vraiment comme les enfants, il faut que je puisse faire ce qui me plait* ». Jane, 5<sup>ème</sup> année.
- « *J'ai envie d'être sur les routes en fait, connaître presque une vie de nomade, c'est ça qui m'intéresse; pour la liberté, la découverte* ». Lisa, 5<sup>ème</sup> année.
- « *C'est vrai qu'au bout d'un moment, j'ai vite envie de faire mes propres choix, prendre mes propres décisions. Je pense que plus tard, c'est vrai que j'aurai du mal à supporter la hiérarchie...* ». Manon, 3<sup>ème</sup> année.
- « *Etre autonome. Parce que quelqu'un qui me dirait, aujourd'hui fait ci, ça, ça m'insupporte. Alors que je peux très bien l'accepter si on travaille pour un projet commun. Parce que pour moi ça aura une logique* ». Nastasja, 4<sup>ème</sup> année.

- « *J'attends juste de faire ce que j'ai envie de faire* ». Yves-Marie, 5<sup>ème</sup> année.

La réalisation de soi, au final, permettra d'atteindre ses rêves. D'une manière générale, l'atteinte de ses objectifs et de ses rêves constitue un autre élément de la réalisation de soi au travail. Si les étudiants ont des difficultés à formaliser ce que sont leurs rêves, on peut déceler une volonté d'être acteur de son chemin de vie professionnelle, la proactivité et la détermination émergeant des discours. La vie professionnelle doit être une façon de s'accomplir personnellement comme l'exprime Jérémie, 4<sup>ème</sup> année : « *Arriver à mes fins. Plaisir et rencontres. Et j'ai envie d'arriver à mes fins, c'est-à-dire de faire ce que j'ai envie de faire. Vraiment* ».

#### 3.1.1.2. Le type de tâches accomplies et l'environnement de travail

- ***Des tâches non répétitives, nouvelles, des projets nouveaux***

L'importance du mouvement et du changement dans le type de tâches accomplies est un thème récurrent. La possibilité de nouveaux projets, d'accomplir une activité non répétitive se révèle un facteur saillant des attentes des étudiants :

- « *J'attends qu'il y ait plein de rebondissements, j'aime bien aller à l'aventure* ». Aline, 5<sup>ème</sup> année.
- « *[j'attends] que ça bouge, parce que je me lasse très vite des choses* ». Béatrice, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Je me lasse très vite, à partir du moment où ça me saoule un peu je me dis que je peux pas faire ça toute ma vie. Je suis pas faite pour garder un métier toute ma vie* ». Carole, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Je pense que j'ai envie d'un truc, c'est que ça change régulièrement. Que ça bouge. (...) Quand on change d'équipe, ou quand on change de pays, notre activité change également. Je me vois pas faire la même chose toute ma vie. Et puis, c'est pour ça que j'aimerais bien être dans le domaine de la création, parce que finalement, on fait un travail créatif, mais à chaque projet, c'est différent et ça évolue tout au long de la vie* ». Mathilde, 3<sup>ème</sup> année.
- « *Je suis quelqu'un qui reste difficilement en place, donc au bout d'un moment, si j'étais dans l'immobilisme, même au niveau du travail, ça serait problématique. Je pourrai pas rester dix ans à faire la même chose quoi. Dans le boulot de graphiste*

*que je fais, l'avantage c'est qu'on fait jamais la même chose d'abord, même si c'est pas toujours particulièrement passionnant... et puis c'est une petite boîte qui grandit, donc, ils lancent des projets, c'est motivant, même si je suis pas générateur de cette dynamique, c'est motivant ». Thomas, 4<sup>ème</sup> année.*

- **Des contacts répétés, fréquents et stimulants**

Comme corollaire du changement, la possibilité constante de **rencontres nouvelles** dans le cadre de **projets** réalisés en équipe reste un gage permanent de stimulation intellectuelle et de lutte contre le spectre de l'ennui au travail. Les propos suivants l'attestent :

- *« Moi ce que j'aime vraiment, c'est discuter avec les gens. J'aime bien la relation. J'attends beaucoup de ça. Créer des choses ensemble tout le temps. J'aimerais bien être mobile tout le temps, et pouvoir faire plusieurs choses, je veux pas faire une seule chose, pouvoir passer un peu partout quoi ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.*
- *« Une ébullition, être motivée constamment par les projets, par une idée de travail, par la rencontre avec les gens, la motivation de nouveaux projets, (...) rencontrer des gens qui ont la pêche, qui ont envie de faire plein de choses ». Cécile, 4<sup>ème</sup> année.*
- *« Le voyage c'est super important, parce que ça fait changer la vision des choses (...) en partant, tu rencontres d'autres personnes qui te font voir autre chose, sinon c'est monotone, tu vois toujours la même chose ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.*

- **Fuir la routine et la perspective d'une vie aliénante et tracée**

La stabilité, la régularité des horaires ou les routines de travail ou la perspective d'une « *vie professionnelle classique* » restent des situations associées à l'échec de l'atteinte d'une vie professionnelle rêvée. Envisager une carrière, une voie tracée, semble particulièrement redouté par les étudiants que nous avons rencontrés, comme en attestent les extraits suivants :

- *« J'attends rien de spécial justement, je veux pas me tracer une voie. (...) ça m'angoisse, y en a plein qui le font et qui réussissent un projet de vie, qui ont leur diplôme, qui ont leur métier, leur maison (...) surtout pas m'installer dans du confort, pour être toujours aux aguets et se sentir vraiment vivant (...) et peut-être qu'en fait ça me ferait peur ». Elsa, 4<sup>ème</sup> année.*

- « *Quand je suis arrivé dans cette entreprise, quand je voyais tous les autres qui étaient là, quand je voyais leur parcours, je me suis dit « ça y est, voilà, t'as ton boulot jusqu'à la fin de tes jours en fait. Et même si tu changes, tu resteras toujours à peu près dans cette même mentalité. » et oui, ils avaient tous une vision très précise de ce que ça devait être. En gros, dans tant d'années, je devais me marier, tant d'années, je devais avoir des enfants, il fallait que j'achète telle voiture, telle maison à tel endroit. « Mais si, ça sera génial là-bas, tu verras ! » (...) « et je me voyais tout de suite dans la tombe, en fait. Je voyais plus vraiment d'avenir, c'est plutôt ça ».* Erwan, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Je sais pas, pour l'instant, j'ai pas envie de commencer en me trouvant un petit travail. je me donne un créneau de plusieurs années ou je me donne la possibilité de faire des choses nouvelles ou on peut se permettre de, on est jeunes, je peux me permettre de pas vivre avec un salaire de malade ».* Joachim, 5<sup>ème</sup> année.

Dans ces propos, la peur de s'enfermer reste présente. Les étudiants – Elsa, 4<sup>ème</sup> année et Joachim, 5<sup>ème</sup> année – restent cependant conscients du caractère peut-être utopiste et immature de leurs attentes. Ils s'attendent à devoir, un jour, le plus lointain possible, se fixer.

- ***Avoir la possibilité de continuer une pratique artistique***

Enfin, pouvoir continuer sa pratique artistique reste une des attentes majeures chez certains étudiants, que ce soit en tant qu'activité principale ou en parallèle d'une activité alimentaire. Selon la priorité donnée à la place de l'activité artistique, les propos des étudiants, quant à leurs attentes professionnelles, laissent se dégager deux groupes : ceux qui envisagent et aspirent à une vie personnelle entremêlée avec leur vie professionnelle et ceux pour qui une vie professionnelle satisfaisante devra être distincte de leur vie privée en leur permettant de vivre celle-ci pleinement.

### *3.1.1.3. Les avantages attendus d'une vie professionnelle*

Dans tous les cas, le niveau de rémunération procuré par l'activité professionnelle reste un objectif secondaire, un moyen plutôt qu'une fin comme l'exprime Cécile, 4<sup>ème</sup> année : « *Je pense qu'en faisant des études d'art c'est (... ) qu'on est là pour vivre, pour faire ce qu'on aime quoi. Pour vivre notre passion on ne peut pas vivre pour gagner de l'argent et avoir du luxe et du confort, c'est pas le but quand on entre aux Beaux-Arts, je pense que c'est*

*pas ce qu'on cherche, on a envie de vraiment vivre de sa passion et de faire juste ce qu'on aime quoi ».*

De la même façon, les étudiants n'évoquent jamais d'objectifs de carrière élevés ou d'objectifs d'élévation sociale à tout prix. Vivre correctement et être intégré à la société par le biais d'un statut identifié, d'une existence par rapport à ses proches et d'une contribution au bien-être social sont les principales revendications.

- **Vivre correctement**

De fait, la **rémunération** et la capacité à gagner de l'argent sont évoquées exclusivement à deux titres : subvenir à des besoins matériels de base et/ou permettre de continuer à pratiquer une activité artistique et se fournir en matériel nécessaire.

- *« L'utopie c'est de pouvoir continuer à produire toute ma vie, enfin je sais pas si c'est une utopie d'ailleurs, donc si j'ai un travail à côté, c'est exclusivement nourricier quoi ».* Thomas, 5<sup>ème</sup> année.
- *« J'aimerais bien être financièrement confortable, pas être dans la précarité ».* Yves-Marie, 5<sup>ème</sup> année.

- **Avoir une place dans la société**

Avoir le sentiment **d'exister socialement** peut passer par le fait d'avoir un **statut** identifié, après le statut d'étudiant. *« (...) et puis ça aussi je pense ça m'a fait décider d'avoir une vie, d'exister socialement, d'avoir envie aussi d'avoir une famille, des choses auxquelles je pensais pas avant, mais qui sont importantes quoi dans la suite. (...). Je dirais que moi, l'important, c'est de pas être considéré comme rien. Vis-à-vis aussi de mon ami, voilà, qu'est arrivé dans la famille, il est arrivé avec rien, pour nous l'important c'est de construire et de pas être un moment sans rien, que ce soit en repère je dirais, c'est important d'avoir quelque chose de fixé à ce niveau-là. (...) c'est ça qu'est dur aussi dans le parcours ou dans les études, c'est à quoi je suis utile, c'est pour ça que je disais le besoin d'être intégré dans la société, c'est cette utilité quoi »* Nadège, 4<sup>ème</sup> année.

Le fait de ressentir de la fierté avec ce que l'on fait, en surmontant les obstacles divers de la vie professionnelle et en obtenant la **reconnaissance de son entourage est important** :

- « *Il faudra je pense que je sois satisfaite de ce que je fais, que mes proches soient vraiment fiers de moi, qu'ils soient plus dans le flou, en fait, qu'ils sachent ce que je fais, « bon ben, voilà, ma fille, elle fait ça, elle fait ça, elle réussit, c'est bien, ça lui va bien, ça lui correspond »* ». Coralie, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Avec des difficultés, quelque chose qui fait qu'on se donne et qu'on avance. Qu'on en bave un peu, mais en étant content à la fin, parce qu'on a fini quelque chose et qu'on va repartir dans un autre truc* ». Manon, 4<sup>ème</sup> année.

Très peu d'étudiants osent exprimer explicitement le fait de vouloir obtenir une **reconnaissance artistique** et se faire un nom d'artiste.

- « *En fait, mon but, je sais pas trop si c'est utopiste, ça serait un peu de laisser une trace ou au moins créer une évolution dans le monde, je sais pas, de l'art. Comme, nous, on étudie ça depuis des années, que machin a fait évoluer ça, ça et ça. J'ai envie de laisser ma trace, comme tout le monde, je pense* ». Coralie, 4<sup>ème</sup> année.
- « *La reconnaissance aussi, c'est important, parce que c'est comme ça que petit à petit on prend confiance en tant qu'artiste (...) se faire connaître, c'est pas désagréable et ça nous ouvre des portes* ». Nathalie, 5<sup>ème</sup> année.

Certains étudiants évoquent la fierté nécessaire de **contribuer d'une certaine façon au bien-être de la société**. Le sens du travail sera alors fonction de ce qu'il peut apporter à l'autre. Les deux extraits suivants illustrent ce thème.

- « *J'aimerais apporter, je sais pas... c'est cliché, mais du bonheur aux gens. Et puis aussi, par mon travail basé sur l'artisanat, j'ai vu qu'actuellement les jeunes n'ont plus du tout envie d'apprendre ces techniques, je pense que c'est une question de génération... mais en faisant des clins d'œil, j'ai envie de leur rappeler que ces choses-là existent, qu'un patrimoine culturel, c'est quelque chose de très important et qu'il faut pas que ça tombe dans les oubliettes parce que c'est dommage, c'est une identité aussi, c'est notre identité aussi* ». Aline, 5<sup>ème</sup> année.
- « *En tout cas, il y a aussi l'aspect de me sentir utile. Ça, c'est très important pour moi. C'est pour ça que je fais toujours des liens avec le social. Je travaille, l'été, en lien avec le social parce que ça m'aide, par conscience aussi, je pense. J'ai besoin de me sentir utile et pas faire les choses que pour moi. Pour ça aussi, le design, ça m'intéresse parce qu'on peut créer des objets qui sont en lien avec le quotidien des gens et qui peuvent faire évoluer un quotidien des gens et ça, c'est l'aspect du design qui me plaît, ou de l'architecture, ça peut changer une manière de vivre, ce genre de chose me plaît énormément* ». Coralie, 4<sup>ème</sup> année.



#### 3.1.1.4. L'articulation entre la vie personnelle et la vie professionnelle

- **L'effacement des frontières entre vie personnelle et vie professionnelle**

Un groupe d'étudiants, dont les propos sont repris ci-dessous, aspire à une vie professionnelle confondue avec la vie personnelle qui serait le gage d'un épanouissement complet. La démarcation entre le travail et le non travail n'est alors plus présente.

- « On se retrouve à monter un projet qui va être le début de ce qu'on va développer dans notre futur, et ça finit par être quelque chose qui nous prend tout notre temps, enfin moi je me retrouve à ... je travaille pas dessus qu'en étant à l'école, quand je sors de l'école, je continue à réfléchir dessus, j'en rêve la nuit, c'est un mode de vie complet quoi (...) c'est ce que j'attends en sortant de l'école, de pouvoir continuer à faire ça ». Arnaud, 4<sup>ème</sup> année.
- « J'aimerais que tout se goupille comme ça, vie perso, vie pro... là cette année, on était dans le même atelier et le soir on était pareil, dans le même appartement quoi... donc y a pas de dissociation, ça me plait de concevoir ma vie comme ça... ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.
- « Réussir ma vie professionnelle, ça serait déjà de pouvoir vivre de ma pratique. Parce que si, j'ai bien vu l'exemple en étant étudiante, s'il faut avoir un autre métier à côté, c'est délicat. Pas avoir à travailler dans autre chose. Et après, ça voudrait dire réussir ma vie quoi, pour moi c'est la même chose ». Nastasja, 4<sup>ème</sup> année.
- « J'ai des potes qui sont en droit, en médecine, un autre dans l'agroalimentaire... et en fait, je me suis vachement éloignée de ces amis parce j'avais l'impression qu'ils arrivaient pas à me comprendre. Eux, ils ont leur moment boulot, on travaille, à fond, et après vacances. En fait, nous on a pas de vacances, nos vacances... nous c'est tout le temps, tout le temps, tout le temps, enfin bref. Réfléchir, prendre un morceau de papier... tu peux pas arrêter ton cerveau qu'est en train de penser « j'ai une idée, j'ai projet, j'ai un truc..., donc voilà, le travail c'est tout le temps ». Nathalie, 5<sup>ème</sup> année.
- « Ben c'est la même chose en fait la vie personnelle et la vie professionnelle. On arrête pas de faire des trucs, on peut pas s'arrêter, c'est ça le problème, c'est pour ça que des fois, ça serait bien que le cerveau s'arrête. Mais une fois qu'on y a goûté, on peut plus s'arrêter je crois ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.
- « C'est vrai qu'en tant qu'artiste, on est un peu, enfin, un bon artiste va vivre de ce qu'il fait, c'est peut-être une vision que j'avais en 3<sup>ème</sup> année, un artiste c'est quelqu'un qui travaille pas, dans le sens où il fait pas un travail aliénant et en fait, si, c'est quelqu'un qui travaille, mais qui vit par ça, qui vit par son travail... ». Yves-Marie, 5<sup>ème</sup> année.



- ***Ou au contraire, le maintien d'un équilibre en faveur d'une vie personnelle***

Le deuxième groupe d'étudiants, dont nous rapportons certains des propos ci-dessous, imaginent une vie professionnelle qui serait un moyen de vivre une vie personnelle satisfaisante.

- « *J'ai pas envie que mon boulot soit une passion, parce que j'ai peur que cette passion s'éteigne, parce que justement, y a trop de choses qui rentrent en ligne de compte, comme le pognon, ou le fait de se lever le matin, j'ai horreur de ça* ». « *Il faut pas tout mélanger je pense. Par exemple, c'est vachement dur de travailler avec son conjoint. Après, j'ai pas envie de travailler avec mes potes non plus* ». Elsa, 4<sup>ème</sup> année.
- « *J'espère pouvoir combiner les deux, mais je pense que si un moment donné je suis destinée à arrêter, je serais capable de me sacrifier en fait je pense professionnellement, si vraiment il le faut quoi, même si ce serait vraiment dur* ». Marie, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Je pense qu'il ne faut pas un temps plein parce que sinon, ça te bouffe ton énergie et tu peux pas forcément faire beaucoup de choses* ». Nadège, 4<sup>ème</sup> année.

L'exigence de démarcation est ici présente et la priorité est donnée à la vie personnelle. Leur vie professionnelle devrait dans ce cas :

- être suffisamment rémunératrice pour **subvenir aux besoins matériels** de base : « *se nourrir* », « *avoir une maison* », « *avoir un jardin* » et pour laisser une possibilité de **maintenir** une **pratique artistique** relativement active ;
- laisser suffisamment de **temps** pour continuer une pratique artistique et profiter d'une vie personnelle et familiale.

Encadré 5 : Synthèse des attentes professionnelles des étudiants d'écoles d'art

Attentes professionnelles	Dimensions
La réalisation de soi	S'épanouir en éprouvant du plaisir au travail
	Etre libre et autonome
Bénéficier d'un environnement de travail dynamique	Réaliser des tâches non répétitives et des projets nouveaux
	Avoir des contacts répétés, fréquents et stimulants
	Fuir la routine et la perspective d'une vie tracée
	Pouvoir continuer une pratique artistique
Les avantages attendus d'une vie professionnelle	Vivre correctement
	Exister socialement en ayant un statut identifié
Pouvoir articuler sa vie personnelle et sa vie professionnelle	En les séparant strictement et en laissant une place majeure à la vie personnelle
	En effaçant les frontières entre la vie personnelle et la vie professionnelle

Après avoir identifié les principales attentes professionnelles des étudiants, nous avons analysé leurs représentations de l'entreprise ainsi que les avantages et inconvénients qu'ils envisageaient dans le fait de créer leur structure, afin de voir en quoi ces dimensions contribuaient à la formation de leur attitude envers la création d'entreprise.

**3.1.2. Les représentations de l'entreprise et de l'entrepreneur sous-jacentes à l'attitude envers la création d'entreprise**

Un des éléments constitutifs de l'attitude réside dans les croyances et, plus précisément, les représentations entrepreneuriales des individus. Dans le cas des étudiants d'écoles d'art dont nous avons vu précédemment qu'ils n'ont qu'une connaissance et des contacts très succincts avec l'entreprise, ces représentations pourraient être déterminantes dans la formation de leur intention d'entreprendre.

L'analyse des représentations, suivant la méthode explicitée par Négura (2006) et présentée dans le chapitre 1 de la 2<sup>ème</sup> partie, nous permet de dégager plusieurs

représentations de l'entreprise chez les étudiants d'écoles d'art rencontrés. L'analyse thématique permet de dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur de catégories, sans tenir compte des jugements ou composants affectifs y afférant. L'analyse des attitudes permet, ensuite, de déterminer les orientations affectives des unités sémantiques, en distinguant non plus seulement les thèmes (opinions), mais aussi leurs **connotations évaluatives**. Enfin, l'émergence des stéréotypes peut être notée en observant la répétition des associations, et l'intensité des attitudes au regard d'un thème pour dégager les **représentations au niveau du groupe**. Ces analyses sont facilitées par l'utilisation du logiciel NVivo 8 pour repérer les occurrences dans les passages relatifs aux représentations de l'entreprise (49 segments de discours codés sur l'ensemble des 31 entretiens effectués avec les étudiants).

D'une manière générale, avant de présenter les thèmes constitutifs des représentations de l'entreprise chez les étudiants, nous pouvons préciser que nous avons perçu, lors de tous les entretiens, une certaine difficulté à développer cette notion par les étudiants. Outre les marqueurs lexicaux d'hésitations, les silences et temps de réflexion nécessaires avant de répondre, le manque de vocabulaire relatif au monde des entreprises dans les propos, les discours sont ponctués de marques fréquentes de gêne ou de réticence à évoquer ce thème. C'est la question, avec celle concernant leur identité artistique, qui semble leur avoir posé le plus de problème.

Aussi, plusieurs étudiants sont très laconiques dans leur réponse, avouant ne « *rien connaître de l'entreprise* » (c'est le cas pour quatre d'entre eux) et ne souhaitant pas s'étendre sur la question. En effet, leurs propos marquent une méconnaissance de l'entreprise. Ces résultats sont peu surprenants, compte tenu du manque de stages, d'expériences professionnelles et de parents rarement intégrés dans le monde de l'entreprise.

### **Les représentations peuvent s'organiser autour de cinq thèmes majeurs.**

Le thème le plus fréquemment évoqué en premier lieu est celui des **rapports** au sein de l'entreprise et entre les entreprises. Ces rapports sont systématiquement posés en termes de rapports de force entre deux parties.

• **La concurrence** est ainsi largement représentative du monde de l'entreprise pour les étudiants :

- « En entreprise, on entre presque dans une compétition, dans quelque chose qui est censé se confronter à un marché ». Arnaud, 4<sup>ème</sup> année.
- « Ben c'est un milieu que j'adore pas non plus... le marketing, le commerce, ils se bouffent un petit peu, ça prend des proportions... je suis pas fan ». Joachim, 5<sup>ème</sup> année.

• **Le rapport entre le « patron », « le chef » et les salariés** sont également perçus comme des rapports de force, voire de domination, comme l'illustrent les extraits suivants :

- « Il y avait beaucoup de choses qui me choquaient dans cette entreprise, au niveau qualité, au niveau du respect du personnel, en fait ». Erwan, 5<sup>ème</sup> année.
- « Le monde de l'entreprise ou le monde de l'économie, c'est les rapports de pouvoir, ou de hiérarchie ». Mathilde, 4<sup>ème</sup> année.
- « Ouhlà, pouff. Entrepreneur, c'est assez bizarre comme mot en fait je trouve parce que c'est comme si c'était aller de l'avant, mais en même temps, y a vraiment cet esprit d'entreprise, de budget et c'est pas évident pour un artiste, enfin ce mot-là, je le trouve pas évident. Entrepreneur ça fait très business moi je trouve ». Nadège, 4<sup>ème</sup> année.
- « Entreprise, c'est un mot qui me fait peur, ça me fait penser à patron et tous ces trucs-là quoi. Alors que l'association par exemple, t'as un président, mais c'est tous les gens qui gèrent leur petit bateau quoi. Y a pas de chef ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.

• Ensuite, dans tous les cas, **le thème de l'argent et de la rentabilité** apparaît en première ou deuxième citation. C'est un thème prépondérant et le mot le plus souvent spontanément recueilli dans les discours.

- « Entreprise, je vois l'usine, et entreprise, générer de l'argent... grands centres commerciaux... ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.
- « C'est ce côté mécanique des choses, on fait les choses sans savoir pourquoi, toujours vouloir faire du CA, pourquoi, qu'est-ce que ça nous rapporte, je vois pas l'intérêt. C'est un monde de requins et ça me plait pas. (...) devoir faire du chiffre

*tout le temps, moi c'est ça qui m'a débecté dans tout ce secteur tertiaire. Cette idée de concurrence, tout cet univers ».* Jérémie, 4<sup>ème</sup> année.

- *« Je pense à l'argent, tout de suite c'est la première chose qui me vient ».* Marie, 4<sup>ème</sup> année.
- *« Une entreprise, ça serait proposer quelque chose contre de l'argent, c'est-à-dire vendre quelque chose. Que ce soit un produit, un service. Qu'il y ait un aspect lucratif en fait ».* Mélanie, 4<sup>ème</sup> année.

- L'entreprise évoque invariablement des notions **d'organisation et de gestion**. Découlant de cette organisation, l'entreprise est fréquemment perçue comme un lieu de **contraintes fortes**.

- *« Ben une entreprise c'est déjà quelque chose qui nous oblige à avoir certains revenus, à avoir, enfin, tout ce qui va avoir un rapport avec un revenu ».* Arnaud, 4<sup>ème</sup> année.
- *« Pour moi, c'est gérer une équipe de salariés, c'est gérer les comptes au plus près, savoir... voilà, essayer de la faire tourner au maximum ».* Béatrice, 5<sup>ème</sup> année.
- *« Ben qui dit entreprise, dit bureau. Déjà moi, ça, rester enfermée devant mon ordinateur et mon bureau, pour faire des affiches ou des prospectus, je tiendrais pas, c'est sûr. Et en plus, je trouve que ça casse la création, quand on est employé dans une entreprise, parce qu'on est constamment sous commande, et donc on fait qu'exercer ce qu'on nous demande, au bout d'un moment, on rentre dans un modèle, on rentre dans un moule, on fait ce que les gens auront envie de voir et ce que les gens auront envie d'acheter, et on fait plus ce qu'on a envie de faire ».* Cécile, 4<sup>ème</sup> année.
- *« Ben... pffff... je pense qu'il y a pas d'ouverture possible, que c'est comme ça et pas autrement. On attend quelque chose de précis et ça doit être comme ça. Y a un marché et il faut répondre au marché ».* Marion, 4<sup>ème</sup> année.

- Enfin, la **distinction grandes entreprises / petites entreprises** apparaît très régulièrement dans les propos, comme illustré dans les verbatim suivants.

- *« [dans mon entourage, j'ai] des petites structures, principalement. Des maisons d'hôtes, des choses comme ça, qu'ont pu faire des gens dans ma famille. Mais des vrais entrepreneurs, des amis de mes parents, des choses comme ça, oui, mais*

*après que je côtoie et avec qui je peux en parler, je vois pas (...), je me relie toujours à l'industrie, en fait. Quelque chose de lourd avec vraiment des gros capitaux qui circulent. Parce qu'après, oui, on pourrait aussi prendre comme coiffeur qui irait monter sa boîte et tout ça, mais c'est vrai que je suis tout le temps lié à ça. J'ai toujours cette image aussi du monde industriel qui me suit».* Erwan, 5<sup>ème</sup> année.

- « (...) après, il y a l'entreprise à l'échelle humaine et les autres entreprises. Par exemple, mon ami qui est auto entrepreneur, c'est une vision d'entreprise qui est différente, très simple, mais pourtant, qui vend quand même quelque chose. Enfin, moi, j'aime bien les structures à échelle humaine. Donc, je suis pas contre l'entreprise, mais pour une entreprise qui reste quand même à échelle humaine ». Mélanie, 4<sup>ème</sup> année.
- « Je fais une distinction entre entreprise et société. C'est peut être complètement faux, mais dans ma tête, c'est comme ça. Société c'est un truc beaucoup plus grand, ça va être les grandes marques, et entreprise, je pense plus à micro entreprise, je pense à quelque chose de plus réduit au niveau du personnel... ». Nastasja, 4<sup>ème</sup> année.

### ➔ Une attitude générale négative ou neutre envers l'entreprise

L'analyse des attitudes et les jugements portés sur l'entreprise, font apparaître une répartition relativement équilibrée entre les attitudes négatives ou neutres.

Les attitudes négatives associent la peur, le dégoût, la colère, la violence à l'entreprise. Souvent liées à des expériences personnelles directes négatives ou en relation avec un entourage proche, souvent familial. L'intensité des attitudes négatives est la plupart du temps relativement forte.

Les attitudes neutres sont celles des étudiants qui disent ne pas connaître du tout ce monde de l'entreprise et de ceux qui le connaissent et disent ne pas porter de jugement, préférant une position de retrait, mais pas de rejet.

Pour justifier leur nuance, ils font la distinction entre les grandes et les petites entreprises. Les représentations de l'entreprise exprimées par les étudiants indiquent une méconnaissance et une vision partielle et partielle qui peut être expliquée par leur manque d'expériences professionnelles, leur manque de contact direct avec des représentants des entreprises dans leur entourage familial ou à l'école.

Ces représentations et ces attitudes négatives pourraient avoir un impact dans l'attitude que les étudiants forment par rapport à l'acte de création. Pour aller plus loin, nous pouvons voir maintenant quelles sont les avantages et les désavantages perçus sous-jacents à la formation de l'attitude envers l'acte de création.

Tableau 28 : Synthèse des représentations de l'entreprise exprimées par les étudiants d'écoles d'art.

Pôles thématiques	Attitudes associées
Concurrence violente et exacerbée	Peur – colère
Des rapports de force entre un « patron » et des « salariés »	Colère
Une recherche permanente de profit et de rentabilité	Colère
Un lieu de contraintes fortes	Peur
Une différence nette entre les petites et les grandes entreprises	----

### 3.1.3. Les motivations à créer et les représentations de l'acte d'entreprendre

Bien que les représentations de l'entreprise soient relativement négatives chez les étudiants d'écoles d'art, **l'acte de création est, en revanche, bien perçu**. L'étude des motivations entrepreneuriales des étudiants laisse apparaître **quatre** avantages perçus principaux, qui semblent prendre le pas sur les désavantages attendus s'ils créaient leur propre structure.

Ces motivations ont été décelées au travers des réponses aux questions : quels avantages imaginez-vous que l'on puisse trouver dans la création de son entreprise ou de sa structure ? A quels désavantages imaginez-vous que l'on puisse être confronté lorsque l'on crée sa propre structure ?

#### 3.1.3.1. Les avantages liés à la création

Dans le prolongement des attentes professionnelles explicitées plus haut, les principales motivations des étudiants pour créer leur affaire se placent, dans un premier temps, dans

l'urgence à **fuir les contraintes imposées** par d'autres pour pouvoir **maîtriser leur environnement de travail** et prendre les décisions, pour **proposer une nouvelle vision du monde aux autres**, et, enfin, **pour** avoir la possibilité de **prendre sa vie en mains**.

- ***Se libérer des contraintes***

Les étudiants voient dans la création de leur propre structure le meilleur moyen pour s'affranchir du cadre imposé par autrui. Ce « *cadre* » est très souvent évoqué comme étant à l'origine de l'ennui, de la perte des envies et des énergies. Ainsi, l'autonomie et l'indépendance sont, en premier lieu, évoquées en réaction à des contraintes qui pourraient limiter le potentiel que les étudiants perçoivent en eux-mêmes. Cette autonomie et cette indépendance seraient à acquérir vis-à-vis d'autorités non formalisées, mais présentes dans le discours des étudiants, comme dans celui d'Erwan – 5<sup>ème</sup> année – : « *C'est principalement l'envie d'être vraiment indépendant. De commencer à créer quelque chose par nous-mêmes, mais sans filet, sans qu'il y ait personne autour de nous pour nous encadrer. C'est vraiment ça qui donne envie de produire. Amener quelque chose à la société, en gros, c'est ça. C'est vraiment ne pas forcément produire pour soi-même, mais commencer à amener quelque chose aux autres, mais à proposer plutôt quelque chose aux autres et voir la manière dont c'est accueilli* ».

Quand on crée sa propre structure, on la crée à son image, dans un environnement et selon des modalités qui nous conviennent. La création est ainsi associée au pouvoir de « *faire ce que l'on veut* ».

Les extraits suivants illustrent la vision qu'ont les étudiants de **la création d'entreprise comme un moyen pour se libérer des contraintes et être autonome**.

- « *Ah ben moi je trouve ça magique. De toutes façons pour moi la vie il faut qu'elle soit excitante, je trouve ça beaucoup plus excitant que je rentre dans une boîte, je trouve un boulot dans un truc et après je fais ma vie petit à petit je gravis les échelons... je sais pas y a rien d'excitant parce qu'on produit rien vraiment quoi...* » (...) « *Et déjà je pense qu'en faisant des études d'arts c'est qu'aucun d'entre nous n'a envie de rentrer la dedans on est tous là pour vivre, pour faire ce qu'on aime quoi. Pour vivre notre passion on peut pas vivre pour gagner de l'argent et avoir du luxe et du confort, y en a peut-être si qui deviendront de grands artistes et qui pourront se payer tout ça mais, c'est pas le but quoi quand on entre aux BA, je pense que c'est pas ce qu'on cherche, on a envie de vraiment vivre de sa*



*passion et de faire juste ce qu'on aime quoi. Et donc en effet, si je crée une entreprise c'est aussi pour continuer là-dedans, faire ce que j'aime et pas subir des attentes qui me concerneraient pas quoi* ». Cécile, 4<sup>ème</sup> année.

- « *Être autonome, en n'étant pas rattachée à une autre structure. (...) en tout cas, il y a une liberté, une autonomie, qui nous convient, parce qu'on est quand même jeunes encore, on est à peine sortis de l'école, voire pas sortis de l'école du tout. (...) Mais je pense que c'est l'autonomie surtout qui est importante. C'est ça* ». Mélanie, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Moi j'ai fait des stages en tant que graphiste, et c'est aussi pour ça que je me suis dit, non, je pourrais pas faire du graphisme, même si ça me plaît... Avec un fonctionnement de boîte, je veux dire quand tu vas dans une boîte de graphisme, à chaque fois, il faut se plier plus ou moins au graphisme de l'agence, et nan, moi je préfère faire quelque chose de complètement différent et pas être frustrée plutôt que de ...* ». Nadège, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Je pense que faire partie d'un projet et se dire que ouais, on peut créer quelque chose je pense que c'est assez, heu... c'est motivant quoi, de se dire ben voilà, on va pouvoir créer ça, pouvoir faire ce qu'on veut quoi. Parce que c'est vrai qu'une résidence, aussi intéressant que ça puisse être, on est quand même dans une démarche de, enfin, on doit y aller, on est dans une démarche, passive, enfin non, parce qu'il y a quand même des dossiers à monter etc. mais c'est à la demande, on nous demande d'être dans un cadre. Alors que quand on crée quelque chose, on crée ce qu'on veut ; enfin, on peut. Mais c'est vrai qu'il y a un peu plus de liberté de ce point de vue-là quoi* ». Thomas, 4<sup>ème</sup> année.

Créer sa propre structure permet ainsi ne pas rentrer dans le cadre, mais construire son cadre à soi, pour ne devoir rendre de compte qu'à soi-même et rejeter les contraintes imposées par autrui, comme l'exprime Erwan – 5<sup>ème</sup> année – : « *Je m'en fiche un petit peu d'être connu ou quoi que ce soit, ce que je veux, c'est vraiment vivre, avoir ma petite vie avec tout ce qu'il faut pour être heureux, voilà. Et si possible, faire un métier qui me plaît. Et donc, ça, cette structure-là, c'était plus pour ça : ne pas être perdu, ne pas retomber dans une sorte de vision bien cadrée où, je sais pas, on devrait retrouver un boulot classique et retomber dans quelque chose de plus basique. Continuer dans le domaine créatif et réussir à en vivre, ce qui n'est pas forcément évident* ».

- **Mieux contrôler son environnement de travail et les décisions.**

La création de sa propre structure permet également de mieux contrôler son environnement travail et les décisions liées au développement de l'activité. Certains étudiants évoquent la

**capacité à prendre des décisions** comme un des avantages essentiels de la création. Joachim qui a été trois ans président de l'association des étudiants de l'école de Quimper explicite son intention de créer sa propre association comme la possibilité de construire et d'organiser les choses comme il l'entend, non seulement dans le choix des artistes et des projets qu'il souhaiterait programmer mais aussi dans la capacité à maîtriser totalement les prises de décision. Créer sa structure signifie en être à la tête, contrôler et assurer que les choses soient faites comme le soulignent les extraits suivants.

- « *Le nombre de fois où j'entends autour de moi des gens employés qui disent, allez, gnagnagnagnagni... et ceci, et cela... je veux pas de ça moi. Je veux pouvoir faire mon truc à moi pour pas avoir à trop râler en rentrant...* ». Cécile, 4<sup>ème</sup> année.
- « *C'est ça qui me plaît dans le fait de faire ma structure, c'est qu'on sera maître de notre travail et de nos envies. (...) Je pense un épanouissement et vraiment arriver à mon but parce que c'est un but. Si je peux arriver à faire ça. Et puis, après, je verrai sur le moment qu'est-ce que ça me procure aussi, si j'en suis satisfaite ou si je peux passer à autre chose. Il faut toujours se battre, se battre, se battre pour y arriver. Je pense que ça va être ça d'ailleurs* ». Coralie, 4<sup>ème</sup> année.
- « *(...) on était très nombreux sur des projets et du coup, un peu trop d'idées, enfin, ça partait dans tous les sens, chacun voulait faire son truc. Du coup, j'ai eu un peu envie de venir à Rennes et là de monter mon projet avec d'autres gens, pas seul hein, mais ça serait quand même mon projet, enfin là on serait peut-être deux sur le coup, donc avec Pierre qu'est ancien des BA aussi avec qui on s'installe à Rennes. Et donc ouais, monter un projet un peu plus personnel (...) Pour avoir mon choix. Donner mon avis. Si j'ai envie de montrer tel ou tel artiste, voilà, que je puisse le faire quoi. (...) C'est pour ça que j'ai un peu envie de monter un truc où au moins c'est clair, si je monte un projet, je le monte et au moins je sais que je fais, je sais ce que j'ai à faire et si je propose à quelqu'un de faire un truc, je lui propose, il le fait. Parce que c'était un peu sur le mode "ouais, on est tous ensemble, on fait plein de trucs", on fait tout et on fait rien* ». Joachim, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Ouais, mais ça serait pas pareil, parce qu'en quelque sorte, ce serait pas moi qui décide, je serais qu'un intermédiaire. Là, je veux pouvoir proposer des idées, qu'elles soient prises ou pas, mais proposer des idées, gérer tout ça* ». Léa, 4<sup>ème</sup> année.

De la même façon, Léa – 4<sup>ème</sup> année – veut pouvoir décider des orientations directement, avoir un poids fort dans la marche de la structure. Pour cela, la création semble la meilleure option.

- ***Exister et construire : prendre sa vie en mains***

Pour certains étudiants, la création de sa propre structure prend une dimension plus globale et plus radicale. Il s'agit de la seule façon possible d'exister. Une structure permet dans un premier temps d'être visible, de se faire connaître. Créer sa structure constitue une rampe de lancement essentielle pour « monter en puissance ». Manon – 3<sup>ème</sup> année –, par exemple, envisage de créer une structure pour se mettre un pied à l'étrier, comme une étape dans son parcours d'artiste : *« C'est de monter en puissance avec un lieu connu, que la plupart des gens du coin connaissent, vers lequel ils se dirigent. Mais voilà, c'est vraiment un petit truc. C'est moins quelque chose de connu qui m'intéresse, c'est plus quelque chose qui fait bouger, qui donne l'impression que ça bouge, qu'il y a des choses qui se passent, plus qu'une galerie très connue du quartier où il y a les plus grands, machin... Plus quelque chose qui fait parler de lui parce qu'il s'est passé des actions, plus que des personnes qui sont venues, en fait ».*

Pour Thomas – 4<sup>ème</sup> année –, c'est la création d'une association d'envergure attachée à un lieu et à des événements qui donnent une visibilité en devenant un point de repère, un ancrage rassurant : *« Exister. Pour moi c'est exister. Parce que... mais je pense que c'est pareil pour tout le monde, quand on a envie de faire quelque chose, si on est tout seul, déjà, on se dit, non ça va pas marcher, je vais me casser la gueule, et puis c'est vrai de se dire ben quand on sort des BA, ben si j'y vais tout seul, si je me lance tout seul, je vais pas y arriver, personne m'écouterà, personne m'entendra, que si je monte une association, y a ce poids de l'association, et puis là, c'est une structure, à laquelle on peut s'accrocher donc c'est vrai que y a ce côté rassurant, bon après, l'autonomie, on est quand même obligé de demander des subventions, des choses comme ça, mais après ça dépend, y a des... mais c'est vrai que c'est exister avant tout quoi. Etre au sein d'une structure ça permet d'être plus fort je pense; et puis y a le côté rassurant... ».*

Selon Nadège – 4<sup>ème</sup> année – : *« Y a beaucoup de diplômés qui s'installent en indépendants en sortant de l'école, c'est normal, parce qu'on s'affirme en tant qu'individu, on se positionne, (...) je pense que c'est aussi pour ça, c'est ce besoin d'affirmation, le besoin d'être fier de soi, d'avoir réussi à faire quelque chose, c'est pas rien ».*

- ***Exprimer sa propre vision du monde et proposer de la nouveauté pour la partager avec les autres.***

Enfin, de nombreux étudiants voient dans la création de leur propre structure une possibilité de proposer leur propre vision du monde, de proposer de la nouveauté et la partager avec les autres. Compte tenu des contraintes qu'ils perçoivent dans le travail de salarié et les perceptions d'enfermement qu'ils y voient, la création de leur propre structure devient la seule issue pour proposer leur travail et leur conception de l'art. Plusieurs extraits d'entretiens en attestent.

- « *Et puis je crois que c'est vraiment, ce qui a fait naître ce désir d'avoir un truc à nous quoi. Et puis je voyais ce gars-là, politiquement engagé qu'avait toujours son lieu et tous les gens ne venaient pas, mais les gens qui s'y intéressaient, venaient. C'était un public choisi quelque part, mais... c'était un endroit un peu... comme on en voit pas partout quoi... et moi c'est ça qui... que j'ai envie de faire quoi... je crois qu'avec Yo, avec Yo ouais, je sens qu'on a un truc à faire, un truc comme ça (...). C'est publier des gens qu'on connaît quoi. Qui ont du talent.... par exemple la mère de Yohann elle écrit, voilà on a des idées de gens avec qui on pourrait faire des choses et puis ça serait une manière de commencer à la maison et de continuer quand même, c'est développer aussi une certaine manière d'être "art" entre guillemets. En fait, moi aussi, je me vois pas du tout aller, je suis contre en fait un peu tout ce qui est galerie, je ... suis contre tout ce système-là, qui pour moi est trop propre en fait... on veut pas du propre, on veut autre chose. On veut que ça pète, que ce soit crado. On veut que ça se passe avec les gens quoi. J'en ai marre d'aller voir des expos où je me fais chier (rires) ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.*
- « *C'est sûr que moi je préférerais largement faire ça [créer ma propre entreprise]. Avoir des responsabilités, faire mes propres choix, et puis c'est un peu se créer sa petite utopie quoi, son petit monde, c'est un peu créer tout ce qu'on aurait envie de voir, bon après on est confronté à une réalité qui fait qu'on peut devenir un peu comme tous les autres mais c'est bien d'avoir ses envies et de les créer en fait ». Cécile, 4<sup>ème</sup> année.*
- « *C'est principalement l'envie d'être vraiment indépendant. De commencer à créer quelque chose par nous-mêmes, mais sans filet, sans qu'il y ait personne autour de nous pour nous encadrer. C'est vraiment ça qui donne envie de produire. Amener quelque chose à la société. C'est vraiment ne pas forcément produire pour soi-même, mais commencer à amener quelque chose aux autres, proposer plutôt quelque chose aux autres et voir la manière dont c'est accueilli ». Erwan, 5<sup>ème</sup> année.*
- « *De se servir de ce qu'on sait et de ce qu'on aime faire, pour le montrer et le partager. Par exemple, on avait parlé de faire des workshops avec des écoles ou*

*des choses comme ça. Pouvoir montrer et partager, parce que personne ne connaît. Montrer quelque chose à ceux qui connaissaient pas du tout ce médium-là, ou qui s'y intéressaient pas se découvrent là-dedans. (...) On est dans un monde assez individualiste, et du coup, de pouvoir rien que faire ça à une petite échelle et de pouvoir rencontrer des gens qui, eux, ont de nouvelles idées et avec qui on peut discuter et de savoir recréer quelque chose derrière, ça donne envie de se lever le matin ! ». Léa, 4<sup>ème</sup> année.*

- *« Faire bouger les choses... et puis développer notre projet artistique, pouvoir être moteur et faire bouger le travail des autres aussi. (...) Editer des gens qui créent dans leur petit coin, je suis sûr qu'on va en rencontrer des gens comme ça. Ah ouais moi j'écris des fois des petits poèmes avec des fleurs dedans, du coup, tu prends les textes, tu regardes et puis, sans trop regarder aussi, même les trucs qui te plaisent pas trop quoi ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.*

Enfin, certains étudiants évoquent la création comme la seule issue à la sortie des études, pour absorber une énergie de création débordante ou pour assurer son emploi et faire face à des responsabilités familiales sans choisir une voie professionnelle « par défaut ».

- *« Mais bon, et puis de toutes façons, on sait que notre diplôme nous donne rien, on le sait. Et du coup à partir du moment où on choisit de faire des études qui nous apportent rien, forcément c'est qu'on a cette espèce d'énergie à créer, c'est pas forcément que les études, ces études regroupent des gens qui ont déjà cette attitude et ce comportement... ». Cécile, 4<sup>ème</sup> année.*
- *« Et puis, sinon, faut être clair, en sortant avec un DNSEP, j'ai beau avoir deux Bac+3, un Bac+5, qu'est-ce que je fais en sortant de là ? Réellement, je fais quoi ? (...). Non, là j'ai des responsabilités aussi familiales donc c'est ça aussi qui me dit que j'ai envie voilà, de faire quelque chose qui soit important et qui puisse me faire vivre, enfin voilà ». Elodie, 5<sup>ème</sup> année.*

Les motivations exprimées au regard de la création de sa propre structure ne laissent pas apparaître des préoccupations en lien avec la recherche de gains financiers élevés, la recherche d'un statut social ou du pouvoir : aucun étudiant ne mentionne de motivations en relation avec un désir de pouvoir ou de réussite financière ou ne lie la création d'entreprise avec ces éléments.

Ces résultats concernant les motivations entrepreneuriales des étudiants que nous avons rencontrés vont dans le sens des observations de Gasse et al. (2008). Ces auteurs font

ressortir la nécessité de se questionner sur le comportement entrepreneurial des nouvelles générations, largement influencées par des facteurs économiques et sociaux. Uhlaner et Thurik (2006), cités par Gasse et al. (2008), notent que le recours à l'entrepreneuriat comme mode de vie est la résultante de deux volontés principales : le désir de vouloir améliorer sa condition ou encore de vouloir mettre un terme à un état d'insatisfaction. Ces auteurs montrent que les jeunes d'aujourd'hui étant plus éduqués, ils estiment pouvoir obtenir autant sinon plus de bénéfices matériels et immatériels en travaillant pour un employeur qu'en étant travailleur autonome.

Les travaux de Tran (2010) sur les motivations entrepreneuriales des étudiants vietnamiens laissent également voir que les motivations entrepreneuriales se placent essentiellement dans la réalisation de soi et non dans l'atteinte d'objectifs financiers ou de quête de pouvoir. De la même façon, ces motivations professionnelles rejoignent celles que Filion et al. (2002) observent chez les étudiants canadiens : pouvoir mieux se réaliser, mieux contrôler son environnement de travail, se concentrer sur des activités qu'on aime, réaliser quelque chose de nouveau, relever des défis personnels, maintenir une meilleure stimulation intellectuelle. Nous ne pouvons pas ici pointer de spécificité notable chez les étudiants d'écoles d'art, sur le plan de leurs motivations entrepreneuriales.

Si un certain nombre d'avantages sont perçus dans l'acte de création de sa propre structure, les étudiants s'expriment également sur les désavantages qu'ils associent à la création d'entreprise, et qui peuvent altérer la formation d'une attitude positive envers l'engagement de fonder leur affaire.

#### *3.1.3.2. Les désavantages liés à la création d'entreprise*

Les contraintes liées à la création d'une structure évoquées par les étudiants sont néanmoins relativement peu nombreuses. Elles concernent exclusivement trois pôles de préoccupations : le **risque de l'échec** et, notamment, celui **de tout perdre ; l'épuisement** et, enfin, la difficulté **de conjuguer la création avec une vie de famille**.

- ***Tout engager et risquer de tout perdre***

Le premier désavantage envisagé par les étudiants est le risque de tout engager et de tout perdre. L'engagement total dans la création, puis la vie de la structure créée sont perçus d'emblée avec, en contrepartie, des avantages forts évoqués plus haut, la crainte perceptible de voir sa vie s'effondrer avec l'échec de la création. Les étudiants semblent mesurer le risque engagé dans la création et l'envisagent avec crainte comme l'illustrent les quatre extraits suivants.

- « (...) si ça coule, on subit bien plus que... ça c'est sûr que ... on prend tous les risques par contre, et en plus dans les milieux comme la mode ou l'art on dépend justement de la mode et ça peut tomber d'un moment à l'autre, c'est pas comme dans l'alimentaire, c'est des choses qui sont fixes... nous, d'un jour ou l'autre les gens peuvent se désintéresser de ce qu'on fait... ça c'est évident. Du coup y a un énorme risque. Plus que de se ranger dans une espèce d'entreprise où on arrivera toujours à pouvoir gérer. Là, tu peux très bien d'un jour à l'autre te casser la gueule. C'est quand même un gros risque, c'est des choses assez dures à vivre (...). Et puis t'as des employés, donc eux faut les payer quoiqu'il arrive. C'est sûr qu'au début, c'est pas facile, après quand ça marche, les projets peuvent venir, on peut créer des nouveaux trucs mais quand c'est dur, toutes les responsabilités tiennent sur nous et ça fait un gros poids parce qu'il y a des personnes derrière quoi. Parce qu'évidemment quand on investit, c'est de l'argent, mais aussi du cœur et du moral, donc c'est sûr quand tout tombe... la tête va avec quoi... après faut savoir rebondir mais, quand on est employé et qu'on perd son boulot c'est dur, c'est sûr, mais quand on a créé le truc, quand on a perdu, on a tout perdu ». Cécile, 4<sup>ème</sup> année.
- « Après, ça va dépendre de ce qu'on va faire, de ce qu'on va construire, si ça marche ou si ça marche pas. C'est un peu ça aussi. Dans une entreprise, on se lance, on sait pas trop si ça va marcher. On peut engager énormément d'argent et se planter totalement ou faire en sorte de pas forcément engager énormément... ça peut marcher. Je sais pas trop ». Coralie, 4<sup>ème</sup> année.
- « Le temps, déjà, qu'il faut accorder à ça. En fait, on passe notre vie à faire ça, quoi. Après, faut se battre contre les administrations pour se faire entendre. Après, peut-être la fragilité qu'on peut...c'est-à-dire que si ça marche pas, notre vie professionnelle, entre guillemets, s'effondre. Donc, il faut réussir à bien dissocier les deux pour pas se retrouver endetté à vie. Donc, ça, ouais, c'est ça, en fait. C'est chronophage et c'est extrêmement dangereux, en fait. Mais après, aussi, si ça fonctionne, ça peut être extrêmement bénéfique. Si on arrive vraiment à monter une entreprise qui fonctionne, qui prend de l'ampleur, on peut réussir à en tirer aussi beaucoup d'avantages ». Erwan, 5<sup>ème</sup> année.



- « *Et là, en pleine crise, mon père me disait ça, on peut faire faillite en 6 mois on peut passer de très haut à très bas... donc si on pense comme ça, on monte jamais rien quoi...* ». Joachim, 5<sup>ème</sup> année.

Dans ce dernier extrait, Joachim, dont le père est repreneur de l'entreprise familiale de menuiserie, mesure le risque de la faillite à l'évocation du témoignage de son père, dont l'exemple n'est que rarement évoqué au cours de l'entretien, si ce n'est pour se positionner en contre point de ce modèle.

- ***Le risque de s'épuiser***

Un autre désavantage de la création de sa propre structure, perçu par les étudiants, tient dans la crainte de s'épuiser au terme d'un investissement en temps et énergie, dans les démarches entrepreneuriales et organisationnelles qui finiraient par prendre le pas sur la pratique artistique. L'épuisement pourrait aussi venir de la difficulté à soutenir les responsabilités lourdes que les étudiants imaginent au cours de la création, mais aussi du développement de l'entreprise. Encore une fois, nous pouvons citer le discours de Joachim – 5<sup>ème</sup> année – se rapportant au modèle de son père pour évoquer ce point : « *Et mon père, qui a repris... me montre assez souvent que c'est exténuant d'avoir un truc tout le temps à entretenir comme ça. Mais en même temps, c'est exténuant, mais il aime bien ça aussi. Et puis en même temps, ça montre aussi que c'est possible, lui il a récupéré son entreprise très tard, sans formation avant, ben juste une formation de menuisier mais pas du tout de chef d'entreprise...* ».

Cet extrait pointe l'ambivalence dans la prise en compte du risque d'épuisement : la création d'entreprise apparaît à la fois comme un acte dans lequel l'investissement personnel est obligatoirement total, pouvant dès lors mener à l'épuisement ; mais l'acte de création est également à l'origine d'une énergie et d'une force. Nous pouvons trouver ici un écho à la dialogique proposée par Bruyat (1993) en ce que les étudiants évoquent une relation d'engagement dans la création ayant un impact extrêmement fort dans la vie de l'individu.

Cécile – 4<sup>ème</sup> année – évoque plutôt la difficulté de faire face aux responsabilités vis-à-vis des partenaires engagés dans la création : « *Et puis c'est épuisant aussi d'être patron, par exemple imaginons je fais cette entreprise, j'ai des employés parce que moi je suis pas de*



*formation de couturière, j'aurais forcément des tailleurs maliens, et du coup il faut que je sois capable de les payer quoi, moi si je suis payée un mois sur deux... mais eux il faut que tu sois capable de les payer quoi... en plus, y a tout à gérer, les problèmes administratifs et tout ça donc ça fait des heures de travail, c'est des boulots... ».*

Pour évoquer les désavantages liés à la création de structure, les étudiants ont recours à la projection ou à la référence à des modèles, notamment parentaux. Ils se placent dans un futur imaginé de chef d'entreprise, de « patron », bien en aval du stade de la mise en œuvre.

- ***La difficulté à conjuguer vie de famille et création d'entreprise***

Enfin, parmi les désavantages les plus fréquemment relevés par les étudiants, nous avons relevé celui de la difficulté à concilier une vie de famille avec la responsabilité d'une affaire. Seules les filles évoquent ce point. Elles parlent d'une conciliation « *compliquée* » entre la création d'entreprise et la création d'une famille, posant ainsi, indirectement, la question d'un choix à faire entre les deux. Les propos de Marion, Coralie et Cécile illustrent ce point :

- « *Enfin, tu prends sur ta vie de famille, tu prends sur ta vie personnelle forcément* ». Cécile, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Comme on sait pas où on va, on n'est pas forcément très stable et si je veux construire une vie de famille, c'est ça le... j'ai une amie qui vient juste de se marier et c'est très structuré : appartement, elle est avec son mari maintenant, elle a son travail, ils ont tous les deux leur travail. Voilà, c'est un peu la structure de la société qu'on veut pour accueillir des enfants. Et moi, j'ai envie de fonder une famille donc, c'est ça un peu... voilà, je sais pas trop où je vais dans ce sens-là.(...) Mais, ce côté-là, l'aspect un peu négatif, tout ce qui est famille et tout ça, je m'en rends pas bien compte (...)* ». Coralie, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Ben, en fait, je pense qu'au niveau de la vie de famille, ça doit être un peu... compliqué* ». Marion, 4<sup>ème</sup> année.

En somme, les étudiants perçoivent la création d'entreprise comme une expérience très risquée qui laisserait planer une épée de Damoclès en permanence au-dessus de l'équilibre personnel, psychique et matériel du créateur, mais qui peut être la seule façon d'exister, d'atteindre les objectifs et de vivre les valeurs professionnelles auxquels ils aspirent.

Tableau 29 : Synthèse des avantages et des désavantages de la création d'entreprise, exprimés par les étudiants d'écoles d'art.

Avantages	Désavantages
<b>Se libérer des contraintes et d'un cadre fixé par autrui</b>	Le risque de tout perdre
<b>Mieux contrôler son environnement de travail et ses décisions</b>	Le risque de s'épuiser
<b>Exister et construire : prendre sa vie en mains</b>	La difficulté de laisser une place à la vie personnelle
<b>Avoir la possibilité d'exprimer sa vision du monde et proposer de la nouveauté</b>	

### 3.2. LE ROLE DE LA NORME SOCIALE

Si plusieurs études (Kolvereid, 1996 ; Tkachev et Kolvereid, 1999 ; Souitaris et al., 2007) ont démontré le rôle de la norme sociale comme variable constitutive de l'intention, un certain nombre de recherches ont souligné son rôle indirect en agissant sur la formation de l'attitude (Emin, 2003 ; Tran, 2010), ou un rôle non significatif (Reitan, 1996 ; Linan, 2004). La place de la norme sociale dans l'explication de l'intention reste peu claire. A l'issue de notre travail, nous ne pouvons pas préciser la place exacte de la norme sociale dans la formation de l'intention des étudiants des écoles d'art. Nous pouvons néanmoins apprécier dans quelle mesure les étudiants d'écoles d'art attachent de l'importance au jugement de leur entourage dans leurs choix d'orientation et de carrière.

En effet, la pression sociale et les interlocuteurs dont le jugement est important pour les étudiants semble évoluer en deux temps dans le parcours des étudiants : au moment du choix de l'orientation vers des études artistiques, soit à l'entrée à l'école, puis en fin de cursus, au moment du choix de l'orientation professionnelle.

### 3.2.1. *Le moment du choix de l'orientation : le rôle des parents*

Au moment du choix de l'orientation vers l'école d'art, l'avis et le rôle des parents sont notables et importants pour la grande majorité des étudiants (21 citations sur 31 entretiens). La recherche de l'adhésion des parents, notamment de la mère, semble constituer un élément déterminant de la décision d'entrer en école d'art. Pour certains étudiants, cette orientation s'obtient par **compromis** implicite alors que pour d'autres, le **soutien** total des parents est net. Un dernier groupe semble d'emblée **affranchi de la norme sociale** constituée par l'entourage familial.

- *Le compromis*

Chez plusieurs étudiants, le poids de la norme sociale, notamment l'entourage parental, joue un rôle important. Si les études d'art ont été acceptées, il semble que leur issue soit fortement orientée vers des carrières stables qui rassureraient les parents. Les discours des étudiants évoquent fortement le poids d'une norme sociale parentale. Les cinq extraits suivants le soulignent.

- « *Ben moi, c'est ma famille, c'est pour ça que c'est délicat. C'est très délicat. Mais petit à petit on verra quoi, comment ça va aller. (...) Je me rends compte que j'ai pas fait l'effort de chercher des résidences et tout ça parce que j'ai justement les freins de ma famille pour l'instant. Et heu... ça bloque beaucoup de choses en fait. C'est... j'ai coupé cours assez vite... enfin c'est... tout de suite on m'a dit, c'est ... ça m'intéressait simplement quand j'étais petite fille d'être institutrice, mais c'était « tu fais les BA mais parce que tu as des équivalences », mais tu seras jamais artiste quoi... « on vit pas de l'art »...c'est un discours qui a toujours existé». Béatrice, 5<sup>ème</sup> année.*
- « *Mon père, il est cadre de banque. C'est un peu compliqué avec mon père ». « [L'entrée aux Beaux-Arts] C'était bien pour la famille aussi, c'est pas une décision déterminée, c'était un peu un hasard de la vie en fait. (...) C'était bien sympa la première année, ils pensaient que j'allais pas tenir en fait. Donc ils étaient contents que je sois dans une école d'art de ce type-là et pas une école d'art dont le nom est pas connu ou réputé, là c'était quand même les BA ». Carole, 4<sup>ème</sup> année.*
- « *Et là, en pleine crise, mon père me disait ça, on peut faire faillite en 6 mois on peut passer de très haut à très bas... donc si on pense comme ça, on monte jamais rien quoi... ». Lisa, 5<sup>ème</sup> année.*

- *« Mon papa est militaire, dans la marine, et ma mère elle est institutrice. À part mes parents et mes sœurs, j'écoute personne. Parce que si j'avais écouté d'autres personnes, j'aurais jamais fait les BA, donc personne d'autre. Mes grands-parents par exemple, me dénigrent sans arrêt à propos de ça. Après c'est peut-être aussi pour ça que j'ai pas envie d'être artiste parce que je suis peut-être bloquée par ça aussi. Après, je sais que j'ai pas envie de l'être vraiment mais je sais que si j'avais voulu être artiste, ça aurait été vachement dur pour moi pour ce qui est du regard de ma famille quoi. Mais en même temps je comprends, je trouve ça..., pour des grands-parents, c'est quand même dur quoi, ils voient, je sais pas comment dire, enfin, pour eux c'est l'insécurité totale l'artiste, la musique, tout ce qui est dans le milieu artistique, je pense que ça effraie un petit peu, donc je le comprends, même si c'est un petit peu dur de l'entendre... Mes grands-parents sont agriculteurs... ».* Marie, 5<sup>ème</sup> année.
  - *« Heu (rires), c'est assez dur. C'est assez dur. Ouais, je pense que là, y a eu un moment où c'était « fais des stages, vois ce que tu peux faire », toujours essayer de me ramener à ça, cette envie de me dire que voilà, y a des études, mais il faut que ça mène à quelque chose, ça c'était vraiment... c'est ça aussi qu'est dur, y a un moment, on se dit, voilà, ça fait 5 ans que mes parents me paient des études et puis, enfin voilà, c'est pas pour rien mais en même temps il peut y avoir un non aboutissement dans le domaine artistique. Et ça c'est dur, enfin faut l'accepter pour soi, faut l'accepter pour les parents, faut essayer de gérer ça. Enfin moi mes parents, c'est vrai que boulangers, l'art c'est très très abstrait, c'est un domaine très très loin d'eux... les pieds dans un musée, c'est ... très rare, je veux dire ils y entrent ... ils vont faire... ma mère va essayer de comprendre (rires)... voilà, mais après ils sont ... si je leur montre quelque chose de concret, oui, ils vont regarder, voilà. Là je vais faire des fleurs pour ma tante, elle va être très contente (rires)... mais sinon, c'est très très loin d'eux et ils me laissent... et quelque part aussi c'est dur parce qu'on a l'impression d'avoir un non intérêt. Et vis-à-vis des proches, c'est pas non plus très évident ». « Ils espèrent juste que par la suite, je m'en sorte bien, dans quelque chose que j'aime, ils aimeraient bien que je reste dans le domaine de l'art, même si eux, c'est complètement abstrait pour eux, je pense qu'ils aimeraient que je garde un petit pied sur ça ». Nadège, 4<sup>ème</sup> année.*
- Pour un autre groupe d'étudiants, **l'importance de l'avis des parents est moins prégnante** au moment de l'orientation, dans la mesure où ceux-ci ont adhéré ou totalement soutenu les choix d'orientation des étudiants ; **mais le poids de la norme sociale par l'évocation systématique du jugement de l'entourage reste fort**, comme l'illustrent les extraits suivants.

- *« Ils m'ont toujours suivie. Ils m'ont encouragée, ils m'ont toujours dit, l'IUT ils ont trouvé ça génial parce que ça apportait du travail, c'était un IUT, deux ans après tu peux avoir du boulot, quand même y a cet aspect-là, pour eux c'était hyper important. Pour eux c'est important, même encore maintenant, ça les fait flipper de savoir ce que je vais faire après. Mais bon, ils croient en moi je crois quand même. (...) Mes parents s'inquiètent un peu de l'avenir, quand même. Quand ils ont vu que j'allais aux BA, ils ont fait « ouais, elle va aux BA, qu'est-ce qu'elle va... » limite, j'étais fière d'eux, de m'accorder ça, ils sont quand même ouverts, pour laisser faire ça, c'est que... et puis voilà. Là encore, pour l'année prochaine, en fait, Yohann et moi, on part en Mongolie, on va voir chez mon père ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.*
- *« Il y a mon père. C'est hyper important pour moi. Il a toujours voulu que j'aille aux BA. Parce que lui, on lui avait proposé de rentrer aux BA quand il était en troisième. À l'époque, on pouvait rentrer en troisième. Ses parents n'ont pas voulu, il a jamais fait les BA. Je pense que ça l'a un peu frustré. (...) Son avis a un impact sur vos décisions ? Ouais, énormément... Il y a eu toute une période où je voulais travailler dans le milieu du bâtiment, notamment la restauration. Et il m'avait dit qu'il voudrait pas. Il avait peut-être raison aussi, parce que c'est vrai que c'est des boulots hyper durs physiquement, pas faciles pour une femme et en plus de ça, il les connaissait très bien. Il a bossé beaucoup dans le bâtiment et il me disait que c'est pas forcément des milieux hyper intéressants. Mais il m'a dit ça et quasiment instantanément, j'ai arrêté d'y penser. Je pense qu'on a tous aussi des personnes référentes, comme ça ». « Ouais. Et puis, moi, je voulais pas aller aux BA à la base quand même. Et puis, un peu malgré moi, j'y suis allée. Mais je suis peut-être une des rares élèves aux BA où mes parents veulent ou voulaient que j'aille aux BA. C'est pas donné à tout le monde. En général, mes camarades, les parents ont un avis relativement mauvais sur leurs études ». Mathilde, 3<sup>ème</sup> année.*
- *« Alors, ma mère était à la fois inquiète et contente parce que vu que je faisais un cursus scientifique, elle est prof de français, ça lui a fait plaisir que je retournais dans un cursus un peu plus, enfin en tout cas en apparence un peu plus littéraire, ce qui pour moi n'est pas le cas, donc elle est était quand même inquiète, parce que c'est un milieu particulier. Mon père a pas vraiment réagi, il est assez calme là-dessus, assez réservé, mais je sais que oui, ma mère était assez inquiète au début parce que c'est un cursus assez particulier ». Thomas, 4<sup>ème</sup> année.*
- *« Heu... mon père est décédé y a longtemps en fait. Ma mère, elle m'a toujours soutenu de toutes façons, après c'est vrai qu'il a des appréhensions, parce que les BA c'est pas quelque chose qui mène à un métier stable, donc ouais, mais elle m'a toujours soutenu. Sinon la famille à côté, j'ai une tante qui est institutrice et qui avait des ... « han les BA, ils se droguent... » donc voilà, quelques appréhensions, mais après, c'est parti. De toutes façons, j'ai toujours réussi, depuis le lycée, donc je pense qu'elle me faisait confiance et puis après, j'ai eu les félicitations en 3ème*

*année, et donc voilà. Enfin, elle s'est quand même souciee de savoir ce que je faisais maintenant ». Yves-Marie, 4<sup>ème</sup> année.*

Ici encore, l'importance du jugement parental est notable. Ces étudiants ont reçu l'adhésion de leurs parents à leur projet d'orientation, mais ils évoquent clairement l'impact du jugement et des conseils proférés par leurs parents dans leurs choix d'études ou leurs choix professionnels.

- ***Un dernier groupe d'étudiants semble affranchi de la norme sociale parentale.*** Pour ce groupe d'étudiants, l'évocation de liens familiaux distendus peut expliquer en partie la faible importance de la norme sociale dans le choix d'orientation. L'avis lointain ou inexistant des parents n'entre pas dans la décision d'orientation ou alors, comme dans le cas d'Erwan – 5<sup>ème</sup> année –, le choix d'orientation est maintenu malgré une opposition des parents. C'est une façon d'assumer totalement son choix de réorientation : « Ils ont tiqué. Surtout qu'ils *avaient financé toutes mes études. (...) Et arrivé aux BA, c'est vrai que j'avais déjà commencé à travailler pour payer mes études en fait, parce que mes parents ont dit « non, c'est niet, tu te débrouilles totalement », donc changement de vie radical. (...) Et quand j'ai voulu changer d'études, c'est vrai que ça... tout le monde s'est dit « mais comment il va faire ? Il suit plus le protocole en fait, c'est la fin du monde » (rires).*

L'opposition parentale ou les avis de l'entourage proche ne semblent pas avoir influencé Erwan dans sa décision de reconversion. Dans ce cas, le poids de la norme sociale semble, en effet, peu important.

### ***3.2.2. Le moment du choix de la carrière professionnelle : le rôle des pairs et des enseignants***

Une fois engagé dans les études d'art et à la veille de la fin du cursus, la norme sociale parentale ne semble plus exercer de pression forte sur les décisions des étudiants : quatre étudiants évoquent les attentes et avis familiaux comme déterminants dans leurs choix. Après le compromis concédé par les parents pendant quatre ou cinq ans, deux configurations principales peuvent être observées.

• ***Pour certains étudiants les attentes familiales restent présentes et déterminantes*** dans la direction donnée à leur carrière, puisqu'elles vont jusqu'à influencer sur leur choix à l'issue des études.

Dans les extraits illustratifs suivants, on note l'influence majeure des parents aujourd'hui encore dans le choix de carrière des étudiants. Il s'agit pour eux, d'une part, de les rassurer et, d'autre part, de ne pas les décevoir.

Que ce soit en opposition ou pour se conformer aux avis et injonctions parentales, ces étudiants évoquent une norme sociale parentale ou familiale qui influence fortement leurs choix. Il s'agit de se conformer aux attentes familiales, de se résigner à chercher une issue ou un prolongement vers une issue stable et sécurisante pour leur entourage familial.

- « *J'ai l'impression que je dois être confrontée à des problèmes pour me débrouiller par moi-même, j'ai l'impression que ma maman est très présente en fait. Et ça m'aide pas à me détacher et j'aurais besoin d'être bien équilibrée, indépendante. Et justement avec l'école c'était un peu difficile de sortir de ça parce qu'on était un peu comme dans un cocon. On est devenus dépendants les uns des autres* ». Béatrice, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Ben ma famille ça c'est sûr. Mes parents je pense. Je sais que s'ils me disaient, ouais, c'est vraiment pas une bonne idée, je crois que je les écouterais... sinon, de là à m'empêcher vraiment de faire quelque chose... ouais, je crois que c'est les seuls qui pourraient me raisonner...* ». Cécile, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Ben mes parents, ils m'orientent, enfin ils me proposent, ils me disent ben voilà, t'as fait 5 ans de BA, t'as appris des choses aux BA, est ce que tu voudrais pas les utiliser, par exemple, t'aimes la céramique, ça t'intéresse vraiment, est ce que tu voudrais pas devenir céramiste... Qu'est-ce que ça veut dire céramiste ? pour fabriquer quoi, si c'est pour aller faire des porcelaines de Limoges, ça m'intéresse pas trop, et puis c'est toujours pareil, céramiste, c'est... j'ai pas non plus envie d'être artiste-céramiste. Ben il faut faire encore deux ans d'études, et là, je dis non, basta, ras le bol. Non en fait, je me dis surtout que je vais pouvoir, après les BA, me délester de beaucoup de choses qui me pèsent très lourd, parce que je suis aux BA, parce que mon grand-père était prof aux BA, parce que y a une attente aussi de la part de ma famille qui est dans le milieu artistique et du coup, je me sens un peu bloquée. Et je pense qu'une fois que j'aurais fini les BA, je vais pouvoir me dire, bon c'est fini, j'ai été au bout de mon défi en quelque sorte, parce que c'est ça aussi, j'étais pas du tout prédestinée, l'autre jour ma mère me disait ça, ah, tu te rends compte que tu vas être quand même bac+5, que tu vas être une des plus diplômées de la famille, et je me suis ben ouais, horrible quoi, moi quand j'étais au lycée, je voulais surtout pas faire des études pour faire des études... et finalement,*



*c'est exactement ce que je fais, parce que j'ai un petit peur du temps... enfin de ce qui va se passer après quoi... ». Elsa, 4<sup>ème</sup> année.*

L'influence de l'entourage amical peut également impacter les décisions des étudiants. Coralie – 4<sup>ème</sup> année – se dit encore influencée par le regard des amis avec lesquels elle a grandi. Elle évoque le regard des autres sur sa façon de vivre : *« Comme on sait pas où on va, on n'est pas forcément très stable et si je veux construire une vie de famille, c'est ça le... j'ai une amie qui vient juste de se marier et c'est très structuré : appartement, elle est avec son mari maintenant, elle a son travail, ils ont tous les deux leur travail. Voilà, c'est un peu la structure de la société qu'on veut pour accueillir des enfants. Et moi, j'ai envie de fonder une famille donc, c'est ça un peu... voilà, je sais pas trop où je vais dans ce sens-là. (...) quand je suis dans les Beaux-Arts à Quimper, je fais pas trop attention à ça parce qu'on en parle pas, parce qu'on est dans le même esprit, mais quand je retourne en Mayenne où là, j'ai tous mes amis qui sont stables et tout ça, là, ça fait cogiter. Il y a mes parents, mes sœurs qui sont déjà installées aussi. Là, tu te rends compte que c'est pas vraiment le modèle courant ce que j'ai ».*

- Vingt-trois étudiants n'évoquent plus les avis familiaux comme importants ou déterminants dans leurs choix. En revanche, les avis recherchés sont déplacés vers l'approbation des pairs (les amis proches et le conjoint sont évoqués dans 14 cas sur 31) et, pour certains, des enseignants (5 citations sur 31).

La pression parentale est indirecte. Il s'agit maintenant pour les étudiants de prouver de quoi ils sont capables, et qu'ils ont acquis suffisamment de maturité pour choisir leur voie et leur orientation de carrière. Si les étudiants sont conscients des craintes et inquiétudes de leurs parents à propos de leur avenir, il ne s'agit plus de se conformer à leurs avis ou conseils, mais de suivre leurs propres choix. Néanmoins, très peu d'étudiants affirment et évoquent des prises de décision affranchies de pression sociale, les croyances normatives provenant alors d'autres groupes.

Les propos de Caroline – 5<sup>ème</sup> année – illustrent ce point : *« Ma mère, elle freinerait. Elle dirait, mais arrêtez la, faut travailler. Elle me dirait, vous êtes des débutants, vous y arrivez pas, enfin, un peu dur... je sais que ce week-end, j'en parle parce que on a eu, j'ai*



*eu des réflexions, je lui ai dit, je fais une exposition, elle m'a dit mais t'es qu'une débutante, machin... je suis une débutante et alors ? Faut y aller, j'y vais moi. Je me pose plus de questions, en fait j'ai plus envie de me poser des questions. Ça m'a appris ça aussi l'école des BA, je me dis, il faut y aller quoi ».*

Les amis proches et les pairs, camarades de promotion ou inscrits dans le même type de parcours sont le plus souvent cités comme ayant une importance dans la prise de décision des étudiants.

- *« Si je devais monter ma structure, tout le monde... déjà mes amis, enfin les gens qui sont autour de moi qui sont dans les mêmes préoccupations de mon projet me soutiendraient. Et puis ma famille aussi. Je vois pas qui m'empêcherait de monter quelque chose d'intéressant. (...), y aurait des conseils, mais pas forcément des freins, y aurait forcément des gens qui diraient « fais attention », la famille justement « fais pas n'importe quoi » ... Et mon père, qui a repris... me montre assez souvent que c'est exténuant d'avoir un truc tout le temps à entretenir comme ça. Mais en même temps, c'est exténuant, mais il aime bien ça aussi. Et puis en même temps, ça montre aussi que c'est possible, lui il a récupéré son entreprise très tard, sans formation avant, ben juste une formation de menuisier mais pas du tout de chef d'entreprise... ». Joachim, 5<sup>ème</sup> année.*
- *« Je sais que mes parents vont vouloir sans doute ce qui est le mieux pour moi mais ils vont pas être... si j'ai des risques à prendre, ils vont me soutenir, mais ils vont trop aller dans mon sens tout le temps. Et j'ai besoin des fois qu'on ait des arguments contre et je sais que je recherche ça, même si c'est pour me rendre compte, ok vous avez des arguments contre mais j'ai quand même envie de persister dans mon choix, je sais que j'aurais pris la décision. (...) Ça m'est arrivé qu'on me donne des conseils et de me dire que j'avais pas vu la chose sous le bon angle, souvent les profs. Le fait que ça vienne d'une personne qui a une maturité, qui a une expérience ça a pu être important ». Nastasja, 4<sup>ème</sup> année.*
- *« [les gens dont l'avis importe sont] les gens qui sont déjà passés par là, oui. Les gens qu'ont l'expérience de ça, je le disais tout à l'heure, j'ai demandé à un ami. S'il m'avait dit, laisse tomber, j'y serais pas allé, s'il m'avait expliqué parce que j'aurais quand même aimé savoir pourquoi, mais s'il m'avait expliqué que c'était une mauvaise idée etc... je l'aurais pas fait, j'aurais fait un autre truc ». Thomas, 5<sup>ème</sup> année.*

• **Dans l'entourage proche, le conjoint** (ou le compagnon) peut également influencer les choix des étudiants rencontrés, particulièrement les filles.

- « Ben j'essaie d'écouter tout ce qu'on me dit, mais en général, à la base, c'est plus ou moins réfléchi. Par exemple, pour le Mali j'ai écouté que moi. J'ai écouté personne autour, alors que tout le monde était contre moi. En général on peut difficilement m'influencer sur les décisions que je prends. Enfin, je suis souvent mon copain quand je me déplace par exemple, je serai jamais venue à St Nazaire s'il avait pas été là. J'ai toujours lui un peu à suivre. Mais après, il va partir à rennes, et moi je peux pas y aller, j'essaie de fuir cette ville, c'est trop une ville de fête pour moi ». Carole, 4<sup>ème</sup> année.
- « D'abord c'est Yohann. Après, heu je sais pas. En fait, je m'en fous ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.
- « Dans la prise de décision professionnelle, ouais, y a des avis ... c'est difficile à dire parce que je pense que je tiens compte d'avis ... de mon mari. En même temps, je pense que je suis dans une période où j'essaie justement de me fier à moi-même. Après je pense que voilà, c'est pour des décisions plus globales, je pense que pour une décision plus précise, si c'est pour une exposition, sur un projet, je suis susceptible de prendre très au sérieux l'avis de chaque personne avec qui je travaille. Mais d'une manière générale, dans la façon dont ça va se passer, dans l'année qui vient, j'ai vraiment envie de me poser les questions et d'essayer d'y apporter les réponses, de pas voilà... je dis pas que ça sera plus facile, j'ai pas forcément envie que ce soit facile, j'ai envie d'être en accord avec les choses comme elles vont se passer quoi... ». Jane, 5<sup>ème</sup> année.

Comme les extraits ci-après le laisse entrevoir, **l'influence ou la pression des enseignants** joue un rôle majeur pour 5 étudiants, de même que l'influence des **aînés expérimentés**.

- « Des gens que j'ai pas envie de décevoir, après, j'aimerais bien pouvoir retourner à mon école l'année prochaine ou dans deux ans et pouvoir leur dire, voilà j'ai pas arrêté, j'ai continué là-dedans, ça commence à bien marcher, y a des projets qui se préparent tout ça. Donc aussi par rapport à l'école. Et par rapport au coordinateur ». Béatrice, 5<sup>ème</sup> année.
- « J'aime bien avoir ce regard extérieur quand même. J'ai encore ce côté-là où j'aime avoir l'avis d'une personne plus âgée que moi, qui a de l'expérience et qui me dit « non, je te vois plus là-dedans ». pour moi, c'est extrêmement important, d'avoir des sortes de pères, comme ça, qui sont là pour nous encadrer. Après, ne serait-ce que mes parents, ils ont toujours été de très bon conseil. Même si je les ai pas toujours suivis et que j'ai voulu expérimenter par moi-même, la majeure partie

*du temps, ils se sont pas trompés. Donc, je leur fais confiance sur certains points.. Et après, oui, au niveau des professeurs et tout ça, j'ai aussi ce rapport de maître à élève, où j'écoute vraiment et où je fais confiance. J'ai pas de raison de ne pas leur faire confiance. Et de toute façon, j'ai besoin de ça, je recherche ça ». Erwan, 5<sup>ème</sup> année.*

- *« [j'ai une grande confiance] en CP, je pense, c'est un copain maintenant, on se connaît un petit peu quoi. Parce que c'est un peu grâce à lui que je suis venu à la performance. Il était venu à l'école et on avait fait un petit truc, enfin un gros truc même... et on a fait une performance, c'était la première, je mangeais du steak haché et je lisais un texte en même temps, c'était un peu trash aussi... c'était en 3<sup>ème</sup> année. Et après, il m'avait invité à Lille avec l'Armée Noire, la première de l'Armée noire, le collectif. Et j'étais assez fier. Et du coup je l'ai pas revu depuis. Et puis c'est vraiment chouette ce qu'il fait quoi. Quand on lit ses textes, vraiment, c'est intense quoi. Justement y a pas besoin de faire du trash, y a juste à lire ses textes, à regarder sa tête et ça marche quoi ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.*

### **3.2.3. L'enseignant-mentor**

L'influence des pairs et de certains enseignants dans la prise de décision des étudiants peut devenir celle d'un mentor. Les extraits cités plus haut permettent de le saisir.

Un enseignant en particulier semble avoir endossé ce rôle pour un certain nombre d'étudiants de l'école de Quimper.

BP est un enseignant de l'école supérieure d'arts de Quimper, coordinateur de la promotion de 5<sup>ème</sup> année. Artiste de notoriété internationale, cet enseignant a été cité ou évoqué dans tous les entretiens que nous avons eus avec les étudiants de Quimper. Tous les étudiants de cette promotion, ainsi que le diplômé rencontré (Pierre) ont évoqué cet enseignant comme une personne déterminante dans leur cursus.

Les propos des étudiants présentés dans l'encadré suivant dessinent une figure et un modèle forts. BP incarne à la fois un parcours d'artiste réussi qui a atteint une notoriété internationale et vit exclusivement de son activité d'artiste et des valeurs humaines d'humilité, de respect et d'engagement auprès des étudiants.

La légitimité que les étudiants lui concèdent, lui donne la possibilité de les bousculer et de les remettre en question quant à leurs travaux. Les étudiants recherchent son regard et son avis sur leurs productions. Son comportement de soutien, d'encouragement permanent et

sans concession, jusqu'à « les faire pleurer », est également un élément constitutif de son rôle de mentor. C'est sa légitimité et son engagement auprès d'eux qui font de lui un modèle déterminant à la veille de la sortie de l'école.

Cette aura dépasse le cadre de la promotion dont il est le coordinateur administratif, les étudiants de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année reconnaissant son importance, et la déception de ne pas l'avoir en cours dans leur année semble traduire une crainte, un handicap dans leur parcours.

Ce modèle incite certains étudiants à croire que vivre de son activité d'artiste est accessible, faisable. Les extraits suivants soulignent l'importance et le rôle de mentor endossé par BP (évoqué par son prénom – B – dans plusieurs extraits).

- « Là, on avait un super prof cette année, qui nous a boostés, qu'a vraiment joué un super rôle, qu'était boosteur, il arrivait le matin, il nous faisait décoller quoi. Je trouve que c'est important quand même d'être boosté. Ça fait du bien, parce qu'autrement... c'est important parce que ça manquait par moments, voilà, ce boost qu'il faut trouver en soi. Et des fois, quand c'est l'autre qui l'apporte, ça fait du bien quoi. (...) B., il nous dit allez pas là-bas [en Mongolie pendant 3 mois], continuez, y a rien à faire là-bas, lui il a envie qu'on fasse notre truc, il dit, arrêtez surtout pas ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.
- « En deuxième année, on fait pas des choses extraordinaires, mais il y avait des choses qui ont été osées et qui ont été appréciées, notamment par BP. qui est aussi un référent au niveau de tout ce qui est travail. (...) Un peu de timidité vis-à-vis d'eux ou un peu de « Whaou ! Il est artiste aussi ». Mais, je sais que BP. essaie de casser ça, parce qu'il le fait très bien, il suffit de passer du temps avec lui. Mais, il y a certains profs qui utilisent des grands, grands mots, qui nous rendent la tête toute brouillée après qu'on ait discuté avec lui, par exemple. Ça, ça aide pas du tout. Ça montre que le monde de l'art, c'est quelque chose qui est pas forcément accessible à tout le monde. Ça, j'aime pas du tout, ce genre de personnes. (...) je sais que, apparemment, on va avoir des nouveaux profs l'année prochaine, enfin, cette année, et c'est des profs genre VB., la femme de BP., qui va venir et un ami à BP. aussi pour la gravure. Et donc, ça fait quand même une personne avec une grande notoriété qui amène ses copains ». Coralie, 4<sup>ème</sup> année.
- « [notre coordinateur l'année prochaine] ça sera LB.. Ce dont on était assez déçus d'ailleurs, parce que cette année c'était BP, et il est formidable. Il tire vraiment les étudiants vers le haut, ce qui est pas le cas des autres, vraiment pas... ils se contentent de dire que c'est bien... mais jamais, jamais ils nous feront pleurer quoi je veux dire. BP il est capable de ça, il est capable de mettre tout un travail en

*question et je pense que c'est ça sa qualité quoi. Et ouais, je suis très déçue de ça ».*  
Marie, 4<sup>ème</sup> année.

- *« Ben y a surtout B. qu'a été présent quand même pour nous. Que B. même je veux dire cette année. Alors que lui il a quand même sa vie, il est artiste à côté, il a quand même réussi à être hyper hyper présent... Et après, c'est un comportement à savoir nous foutre les boules et le stress quand il fallait quoi et nous casser quand il fallait aussi, mais en même temps, il venait à des soirées avec nous, enfin... en même temps, c'était comme un pote quoi... et en même temps, c'était un papa. Et le fait qu'il soit artiste, ça nous booste justement, parce qu'on se dit, il a réussi, il a dit, il nous a raconté que depuis qu'il est sorti de son DNSEP, il a pas arrêté d'exposer, il a jamais arrêté. Il nous avait déjà repérés en 4ème année. Il a fait, ben ceux-là, moi je les veux. Et du coup, ouais, il voulait vraiment notre année quoi... (...). Notre coordinateur, B., il nous fait « bon ben maintenant vous êtes des jeunes artistes, allez-y, foncez dans le tas ». Nous on se voit pourtant pas, jeunes artistes. Mais le fait est que si on veut vraiment continuer dans le truc et si on veut vraiment que ça marche, et qu'on fonce dans le tas et que ça commence à marcher, ouais ». Nathalie, 5<sup>ème</sup> année.*
- *« Y a quand même quelques personnes qui me poussent quand même à prendre des décisions, ben BP, ça c'est sûr. Qui finalement, sans me donner de conseils, sans rien, en parlant juste, me fait me rendre compte que ça serait pas mal que des fois je me bouge le cul (rires) ». Pierre, diplômé.*
- *« Y a B qu'est vraiment un super prof (...). Après c'est des questions de personnes. Parce que par exemple, B, il gagne bien sa vie je pense, il fait des expos, et je le trouve pas puant justement, parce qu'il est humain, il est resté... c'est des gens comme ça que j'ai envie de rencontrer. Il reste les pieds sur terre et voilà quoi. Il vit à Douarnenez, il reste humble ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.*

### **3.3. LES PERCEPTIONS DE FAISABILITE : LE CONTROLE PERÇU**

La faisabilité est la seconde variable déterminante de la formation de l'intention entrepreneuriale. Elle mesure la perception de la facilité ou de la difficulté que l'individu pense rencontrer lors du processus de création (Emin, 2003 :125).

Parmi les étudiants interrogés, les intentionnels éprouvent d'emblée moins de difficultés à s'exprimer sur ces thèmes. La qualité et la densité des réponses des étudiants non intentionnels sont relativement faibles, aussi seule une petite proportion des entretiens avec les non intentionnels a pu être exploitée.

Tous les étudiants expriment un contrôle perçu de leur capacité à créer une structure relativement faible. Si ce constat était attendu, il nous semble intéressant de noter que les étudiants sont conscients qu'ils rencontreront des difficultés à créer leur structure. En effet, en premier lieu, l'analyse des données laisse apparaître une méconnaissance manifeste du processus de création qui se traduit par une focalisation quasiment exclusive sur les étapes de mise en œuvre et sur une anticipation dans le développement de la structure.

Nous verrons également que le manque de compétences liées à la gestion de la structure font partie des obstacles fréquemment évoqués, enfin, si les étudiants expriment avant tout des difficultés perçues, ils envisagent des pistes pour lever certaines d'entre elles.

#### **3.3.1. Une méconnaissance du processus de création**

La première difficulté perçue concerne la capacité à bien identifier par où commencer. Ce point est évoqué par tous les étudiants et arrive systématiquement dans les premières difficultés envisagées. La plupart des étudiants s'arrêtent à ce constat de méconnaissance, comme l'explique Thomas – 4<sup>ème</sup> année – : *« Je pense que y a deux choses. Y des gens qui osent pas et puis y des gens qui savent pas. Je pense que monter une association, ils savent pas comment faire et du coup pour eux ça paraît quelque chose d'insurmontable, d'impossible, ouais y a beaucoup de gens qui vont... finalement c'est dommage parce qu'en association ils se plaindraient vraiment et puis ils pourraient faire plein de choses mais parce que c'est des démarches administratives, parce que ça paraît compliqué, ben ils le font pas, je pense (...). Y a beaucoup de gens qui sont freinés par le compliqué, parce que y a des démarches, ça prend du temps, en plus il faut savoir lesquelles faire, parce qu'on sait qu'il y a*

*plein de choses qui sont faisables, mais alors laquelle est la meilleure, laquelle est celle qui est adaptée à ce qu'on veut faire, ça c'est pas forcément facile. Moi je pense que y a beaucoup de gens qui s'arrêtent déjà là quoi ».*

Il semblerait que les étudiants ne soient pas conscients des étapes et des tâches à accomplir dans le processus de création. Certains sont découragés par la complexité des démarches (imaginée ou réelle), d'autres évoquent le sentiment d'angoisse que l'inconnu génère, lié à la complexité des démarches à effectuer, à la crainte de se faire avoir, de se faire passer pour des artistes naïfs.

Les verbatim suivants illustrent la méconnaissance des étapes du processus de création chez les étudiants rencontrés.

- *« Ce qu'il y a aussi, c'est que, du coup, on part un peu dans tous les sens. « Ah, j'ai envie de faire, je fais ça ! »... par quoi on veut vraiment commencer et ça, c'est compliqué à bien définir ». Aline, 5<sup>ème</sup> année.*
- *« L'inconnu. Pas savoir par où commencer, où se renseigner et tout ça » ; « Je pense qu'on est un peu, on y croit mais après voilà, il faudra que ... quand on va commencer à faire ce truc-là on va se dire, bon comment on procède, voilà, concrètement ». Béatrice, 5<sup>ème</sup> année.*
- *« Je sais pas en quoi ça consiste, il faudrait que j'apprenne tout ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.*
- *« Et non, c'est vrai que c'est un peu flou parce qu'on me pose souvent des questions et je sais à peine répondre. Je sais que « artiste », c'est un statut, on a des aides et tout ça, on est déclaré en tant qu'artiste, on peut l'être et qu'ils font beaucoup la différence entre l'artisan et l'artiste, les limites de tout ça. Mais, c'est vrai que ça, cette année, il va falloir que je m'y plonge parce qu'il faut pas être trop naïf sur ce sujet-là ». Coralie, 4<sup>ème</sup> année.*

Ce sentiment d'être face à l'inconnu semble renforcé par l'idée d'un **imbroglio administratif** à surmonter. Yohann – 5<sup>ème</sup> année – : *« c'est à nous de ... mais je pense ... du coup c'est dur, parce que tu tombes dans un ravin quoi. Un ravin de papier... le RSA ? Faut peut-être se mettre au RSA ? A la MDA<sup>98</sup> ou à l'autre, je sais plus comment ça s'appelle, pour si tu fais un truc, avoir un cachet qui dit que t'as bien travaillé... ou alors, faut faire tout au black et voilà ».*

---

<sup>98</sup> Maison des Artistes.



Les étudiants ont le sentiment d'être projetés dans « *un ravin de papiers* » parce que « *l'aspect administratif, c'est pas évident* » ; Manon – 4<sup>ème</sup> année « *Les aspects administratifs, on a essayé de voir, on a eu des conférences là-dessus. Mais ça me paraît super compliqué, la Maison des Artistes et tout ça. Ça l'air vachement de démarches aussi. Je vois à peu près, mais c'est vrai que c'est difficile. Je pense que tant qu'on n'y est pas, on ne peut pas voir la difficulté* ».

L'inconnu mène aussi à la peur de « *se faire avoir* » comme l'illustrent les trois extraits ci-dessous :

- « *Ben moi, j'ai envie... de toutes façons, c'est pour moi, ça va m'intéresser, ça va être mon travail donc, on se doit de le savoir, on peut pas être ignorant sur ça, c'est vachement important sinon on va se faire avoir en quelque sorte. Plus on va savoir de choses, moins on va être pris pour des artistes... il faut être un peu terre-à-terre de temps en temps, je pense* ». Coralie – 4<sup>ème</sup> année.
- « *On a toujours peur de se faire avoir parce que on se dit ah ouais, tiens j'ai peut-être pas lu toutes les petites lignes, parce que j'ai pas été assez attentif sur ça... c'est vrai que l'administratif c'est pas simple* ». Nadège – 4<sup>ème</sup> année.
- « *Et donc l'après, c'est pas du tout clair, c'est un peu le brouillard quoi. C'est à la fois flippant et excitant. Ben surtout avec l'administratif, ça fait peur, parce qu'on se fait toujours avoir, on a jamais toutes les clés et ça c'est dur parce que du coup, tu te rends compte un an après que tu t'es fait avoir, et après c'est comme ça qu'on apprend aussi, mais bon... avoir des bases un peu, histoire d'avancer, ça serait pas mal* ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.

Dans ce que les étudiants évoquent comme des tâches critiques et des difficultés essentielles qu'ils pourraient rencontrer, nous notons un manque de réalisme et de lucidité lié à la méconnaissance totale du processus de création et comme nous l'avons vu plus haut, du monde de l'entreprise en général.

### 3.3.1.1. Une focalisation exclusive sur l'étape de mise en œuvre

Ainsi, les préoccupations que les étudiants pensent devoir surmonter lors de la création de leur structure ont essentiellement trait à la phase de mise en œuvre du processus de création.



Encadré 6 : La focalisation sur l'étape de mise en œuvre

Items	Verbatim
<b>Trouver des aides et des conseils</b>	<b>Béatrice, 5<sup>ème</sup> année</b> : « Ben, il faudrait que je sois aidée. (...) par des structures, mais c'est à moi de me renseigner si je veux faire ça ». <b>Erwan, 5<sup>ème</sup> année</b> : « L'école, je pense qu'elle peut pas vraiment nous aider. Plus d'un point de vue de conseil, en fait. Donc, auprès des professeurs, essayer de mettre à profit leur expérience. Et aussi, utiliser leur structure. Donc, ce que je disais : les fours, l'atelier bois, les différents appareils qu'ils peuvent avoir. Mais après, c'est vrai que c'est... si, peut-être aussi au niveau des contacts, en passant par les professeurs, avoir des contacts. Donc, en fait, si, elle peut nous aider ! ». <b>Léa, 4<sup>ème</sup> année</b> : « Va falloir aller voir les mairies, les associations, leur demander comment ça se passe, comment, eux, ils ont géré ça. Demander où il faut se renseigner, monter des dossiers, monter des demandes ».
<b>Trouver le lieu et le matériel</b>	<b>Erwan, 5<sup>ème</sup> année</b> : « Et après, d'un point de vue beaucoup plus concret, ce qui va être aussi difficile, c'est trouver des locaux, des ateliers où travailler, des lieux de stockage. Ça, c'est pas évident non plus, parce que si on fait un travail de graphiste, encore il nous suffit d'avoir juste une station de travail, un ordinateur et d'acheter des logiciels. Ça, déjà, c'est hors de prix, mais bon, on peut réussir à s'en sortir. Mais si après on veut faire de la céramique ou des objets, des choses comme ça, il nous faut les fours, il faut absolument tout ». <b>Joachim, 5<sup>ème</sup> année</b> : « Le lieu, c'est primordial, on est en train de trouver un logement avec Pierre et Gaedig, et aussi de chercher un atelier, c'est quelque chose qu'on cherche, ouais, c'est primordial, il faut un lieu de travail ».
<b>Trouver des partenaires</b>	<b>Caroline, 5<sup>ème</sup> année</b> : « Après, ce qui va être dur, c'est de trouver les imprimeries, se faire des contacts, un bon réseau, les gens avec qui travailler en fait. Ça, ça va être dur un petit peu, trouver les gens autour, parce qu'on pourra pas être que tout seul, un moment donné il faudra que ça... enfin si on veut faire plein d'exemplaires, il faudra qu'on trouve une photocopieuse, un moment donné, il faudra qu'on s'achète une photocopieuse, ou en récupérer une. Et puis encore une fois, c'est plus pour l'école, c'est notre truc à nous quoi. C'est pour ça, l'édition, c'est pas comme un lieu, l'édition on peut circuler, on peut continuer à en faire, ça peut déborder comme ça ».
<b>Trouver des finance-ments pour démarrer</b>	<b>Cécile, 4<sup>ème</sup> année</b> : « Après trouver des fournisseurs, je pense que ça va pas être trop dur, lancer le truc si j'ai un peu de fonds, ça va pas être trop trop dur non plus. La banque que j'ai vue principalement là-bas, c'est BNP Paribas. Et je sais qu'il y a des banques aussi ici qui font des petits prêts pour les gens qui veulent s'installer à l'étranger. Dans l'idée, je préfère quand même travailler avec une banque implantée dans le pays. Après, je pense faire un emprunt pour créer l'entreprise, comme tout le monde et puis me lancer quoi. Après faut espérer qu'il aura une banque qui voudra bien m'aider ». <b>Lisa, 5<sup>ème</sup> année</b> : « [il faudrait] une aide financière. Des bourses. Parce qu'après, la sécurité, on l'a pas de toutes façons, je sais que beaucoup qui arrivent à se débrouiller, font plein de résidences, ils vont en Afrique du Sud, ailleurs, et c'est résidence sur résidence, après j'imagine qu'ils doivent faire des petits boulots quoi... mais c'est un choix de vie en fait, je pense que y a une crainte évidemment qui est plus liée à ma famille, je pense que c'est pour ça, d'où l'intérêt d'avoir mon indépendance financière d'abord, pour me détacher de ça. C'est ma priorité ».
<b>Trouver des débouchés</b>	<b>Erwan, 5<sup>ème</sup> année</b> : « Je pense que c'est le début, réussir à trouver une clientèle, déjà. La gestion de l'argent aussi ». <b>Léa, 4<sup>ème</sup> année</b> : « Le problème ça serait ben de pas réussir, que ça fonctionne pas, parce que, après c'est sûr, il faut que ça fonctionne, qu'on gagne de l'argent et tout ça, et là, moi j'y connais rien là-dedans quoi... ».
<b>Estimer un prix de vente</b>	<b>Nadège, 4<sup>ème</sup> année</b> : « C'est vrai que l'aspect pécunier (sic), est mis de côté et finalement... t'es obligé d'y penser, parce que là, nous, on s'est retrouvés comme des cons, t'as des fresques à faire, ben tu sais pas trop comment évaluer, on tire la ficelle parce qu'aujourd'hui, on est dans une période de merde et que la culture, on paie rien et qu'on doit accepter des trucs de misère, mais ça c'est pas normal quoi, parce que finalement, estimer son travail, estimer combien de temps on peut passer à faire des choses ou ... voilà, ce que valent les choses, ben c'est important parce que voilà, même quand on te demande un tableau, faut s'en sortir et l'aspect pécunier (sic) dont on n'a pas envie de parler parce que nous on fait notre truc et ça nous plaît donc voilà, mais il faut y penser, c'est aussi pour ça qu'à la sortie, c'est difficile. Je pense que c'est aussi ça ».

A la vue de ces extraits, nous relevons les six principales difficultés suivantes, perçues par les étudiants, qui se situent à l'étape de la mise en œuvre :

- ***Trouver des aides et des conseils.*** Cet item est le plus fréquemment cité. Conscients de leur méconnaissance, les étudiants évoquent la nécessité de trouver des personnes ressources pour les accompagner et les orienter dans leurs démarches.

- ***Trouver le lieu et le matériel.*** La deuxième préoccupation concerne la capacité à « trouver un lieu » et le matériel pour exercer leur activité. Pour plusieurs étudiants, cette question est primordiale et prioritaire. Il s'agit d'avoir un endroit pour installer un atelier, le matériel nécessaire aux travaux d'éditions et à la vie de la structure qu'ils imaginent créer.

- ***Trouver des partenaires.*** Les partenaires de la structure qu'ils entendraient monter reviennent aussi fréquemment dans les premières préoccupations évoquées. La notion de partenaires regroupe les interlocuteurs parties prenantes du projet de création. Par partenaires, les étudiants entendent aussi bien les fournisseurs (dans le cas des projets de maison d'édition) que les partenaires associatifs et publics à qui ils proposeraient leurs services (dans le cas des projets d'ateliers artistiques) ou les partenaires publics auprès desquels ils pourraient obtenir des subventions.

Ici encore, les principales difficultés résident d'abord dans la capacité à identifier ces interlocuteurs ; la capacité à mobiliser autour de leur projet leur semble, en revanche, une préoccupation moins immédiate.

- ***Trouver des financements pour démarrer.*** La question des fonds et des financements nécessaires au démarrage de la structure est étonnamment évoquée moins spontanément, même si elle reste au rang des difficultés envisagées. Les étudiants ne sont pas en mesure de préciser de montants ou d'organismes auprès desquels ils seraient susceptibles de trouver ces fonds. Deux scénarios sont souvent exposés : se faire aider par ses parents, économiser pour pouvoir s'installer.

- ***Trouver des débouchés pour développer l'activité.*** La capacité à trouver des clients ou des débouchés pour l'activité qu'ils entendent développer est peu évoquée, mais demeure une préoccupation certaine. Les étudiants ne se posent pas la question de savoir si leur

projet répondra à un besoin, rencontrera une demande ou des clients. Certes, ils espèrent pouvoir créer une demande, intéresser un public, motiver des partenaires publics ou privés, mais cela ne fait pas partie des critères majeurs pour estimer leur contrôle perçu sur la création. Ce point nous semble intéressant en ce qu'il semble directement lié au caractère artistique de leur activité.

- **Estimer un prix de vente.** Les étudiants se sentent incapables d'estimer le **prix de vente** de leur travail. Si la question de la vente et du prix des œuvres n'a pas été abordée systématiquement pendant les entretiens dans le thème faisabilité, elle nous semble devoir être évoquée ici.

Elle pose précisément la question de la valeur (chapitre 1) comme problématique pour évaluer la taille d'un marché potentiel, qui représente une dernière difficulté perçue, comme l'expose Erwan, 5<sup>ème</sup> année :

*« Si on propose un produit, en tant que designer, je parle de produit, si on propose un produit et que personne ne s'y retrouve, c'est un flop, ce qui veut pas dire que le produit n'était pas légitime. Je pense qu'en sortant des Beaux-Arts, on a plus une vision sensible des choses. C'est-à-dire que, nous, à un moment donné, notre sensibilité a fait émerger un produit. Donc, il est justifié par notre sensibilité. Si d'autres personnes ont cette sensibilité-là, ils vont s'y reconnaître et ils vont le prendre. Si les autres ne s'y reconnaissent pas, ça va faire un flop, mais ce produit avait une raison d'être. Et, c'est la différence qu'il y a entre ce que nous, on va faire et... c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est vrai que c'est à double tranchant quand on fait les Beaux-Arts parce que, soit notre sensibilité est vraiment celle de toute une société, du coup, là, ça va faire un carton total et en un seul produit, en une seule chose, une seule pièce, un seul tableau ou n'importe quoi, on va faire notre notoriété pour toute une vie, soit ça va jamais marcher parce que notre sensibilité n'est pas contemporaine. Une fois que le produit est fait, ça ne veut pas dire que 50 ans plus tard, les gens vont pas le redécouvrir et se dire « ah ! mais, mon Dieu, mais c'était génial, c'était un visionnaire, il y avait pensé avant tous les autres ».*

*Donc, à partir du moment où on a cette démarche basée sur notre propre sensibilité, je pense qu'on n'est jamais à côté de la plaque, c'est juste les récepteurs qui sont pas encore... soit pas encore, soit c'est déjà passé. On peut réinventer l'eau chaude aussi. Avec une démarche comme ça, je pense qu'on se trompe moins que quand on se base sur*

*quelque chose d'extérieur à la sensibilité, de purement rationnel, de très calculatoire et tout ça, ou alors on arrive à un produit « mais si c'est ça qu'il faut », voilà. C'est des calculs, on peut pas se tromper, c'est la science qui le dit. Sinon, ça ne marche pas ».*

Toutes ces difficultés envisagées et la difficulté à préciser leurs propos confirment leur méconnaissance et leur incapacité à identifier les étapes et les contraintes du processus de création, ainsi que les interlocuteurs et organismes susceptibles de les aider.

### 3.3.1.2. L'anticipation sur le développement et le long terme

Un autre groupe de difficultés perçues nous semblent correspondre à une anticipation du développement de la structure et une projection sur le moyen terme.

Encadré 7 : Verbatim illustrant l'anticipation du développement de la structure à créer

Items	Verbatim
<b>S'entendre avec son ou ses partenaires</b>	<p>Caroline, 5<sup>ème</sup> année : « Je vois pas. A part si Yo et moi on se sépare. Parce que toute seule, c'est pas la même chose. Parce que moi j'ai envie que ça soit avec lui, c'est complémentaire quoi. Je veux pas être toute seule, je veux être avec des gens et puis surtout avec lui. Ça serait ça le frein, en fait, juste ça. Autrement je vois rien d'autre ».</p> <p>Erwan, 5<sup>ème</sup> année : « Moi, je suis un anxieux par nature, donc tout m'inquiète. Mais, simple, ce serait plutôt l'entente entre nous. Je pense que là, il y aurait pas trop de clash. Mais, même encore là, on peut pas en être sûr, parce que si ça se trouve, toute la partie administrative va passer sans problème et puis, on va s'engueuler et ça sera fini au bout de deux mois. Donc, on peut vraiment a priori rien privilégier. Tout est tellement volatile, principalement dans ce milieu-là, c'est vrai que c'est pas évident. Là, ça serait plus une divergence de point de vue, entre nous. Ce serait vraiment ça qui ferait que ça marcherait pas. Soit, la vision que l'on a, de ce que l'on veut faire de ce collectif ne soit pas commune ou que d'un seul coup, l'un d'entre nous décide de... je sais pas, monter quelque chose tout seul ou fait passer d'abord son projet personnel avant ce collectif. Enfin, des choses comme ça, en fait. C'est plus ça ».</p> <p>Léa, 5<sup>ème</sup> année : « Là, c'est surtout aussi de trouver, entre Bao et moi, un équilibre. On a toutes les deux envie de créer un petit magazine ou quelque chose, mais on n'a pas les mêmes points de vue tout le temps, ou les mêmes envies de ce qu'on voudrait mettre dedans. Du coup, pour l'instant, on n'a pas encore défini tout ça (...) ».</p> <p>Manon, 3<sup>ème</sup> année : « Ce qui serait le plus compliqué, je pense, ce serait le fait d'avoir la même entente entre tous les gens qui monteraient le projet ».</p>
<b>Garder du temps et de l'énergie</b>	<p>Joachim, 5<sup>ème</sup> année : « C'est difficile de garder un rythme quoi... et de rester la tête en dehors de l'eau, t'as vite fait de perdre un peu d'énergie et te dire bon, je me trouve un travail, qui peut être bien, on peut quand même trouver des boulots avec notre cursus mais voilà... qui laisse aussi plus de temps, mais du coup, t'as pas de temps pour la production quoi... j'en connais pas mal qui voilà, finissent par devenir prof... c'est bien, c'est aussi ce qu'ils veulent mais... t'as vite fait de t'épuiser je pense ».</p>

Une inquiétude récurrente concerne la capacité à maintenir une entente avec le partenaire de création. En fin de compte, tous les étudiants s'interrogent sur leur capacité à maintenir un niveau d'énergie suffisant et une motivation telle qu'ils persévéreront dans la création de leur structure.

### 3.3.2. Les problèmes de compétences

Les étudiants identifient des difficultés prévisibles liées à leurs manques de compétences en gestion.

Encadré 8 : Verbatim exprimant les difficultés liées à un manque de compétences

Items	Verbatim
<b>Gestion et administration financière : se confronter à la gestion et à l'argent</b>	<p>Béatrice, 5<sup>ème</sup> année : « Moi je me dis qu'on est pas... on a eu une connaissance par nous-mêmes de beaucoup de choses, mais on a pas été plus spécialisé dans quelque chose non plus, donc heu... je pense qu'il faudrait peut-être une formation à côté pour avoir des bases, des bases théoriques là-dessus ».</p> <p>Caroline, 5<sup>ème</sup> année : « L'organisation. C'est mon gros souci. L'organisation. La preuve, je suis arrivée en retard (rires). Ça c'est mon gros souci. J'arrive quand même à me démerder, mais bon, des fois, c'est oufff... et puis l'organisation, c'est les papiers, les trucs de la gestion... la gestion, l'économie, ça c'est le gros problème, pourtant j'en ai fait à l'IUT, mais je pouvais pas, je supportais pas ça.... Je crois que c'est le rapport à l'argent que je supporte pas. Ça me... ouais, les trucs de gestion, de comptabilité, compter tout le temps, je sais pas. Et puis l'argent tout le temps, y en a qui en ont, y en a qui en ont pas, nan, je sais pas, c'est le nerf de la guerre quoi... pfff... Là j'ai mon père qu'a de plus en plus d'argent mais qui devient de plus en plus horrible... à Quimper y a des bons bourgeois et y a des mecs dans la rue, pareil quand j'étais à Montréal, enfin, on en voit partout, y en a partout, et puis ... Mais je vais devoir y penser sérieusement, parce que l'année prochaine... ».</p> <p>Coralie, 4<sup>ème</sup> année : « Les questions d'argent qui vont être dures. Même si le fait le trouver un lieu, c'est bien, on l'aura, mais après, tout ce qui est administratif, comment se déclarer aussi, quel statut on aura. Tout le côté administratif qu'il faudra gérer ».</p> <p>Léa, 4<sup>ème</sup> année : « Dans tout ce qui est administratif, gestion, j'ai eu des cours de gestion mais je suis loin de tout ça... enfin voilà, un petit peu décalée. (...) on a des idées, on a des envies de projet, on a, et puis en plus on a vu ce qui se faisait, on voit a peu près, on voudrait travailler dans les écoles pour faire des ateliers avec les enfants, enfin je sais qu'avec les enseignants on peut mettre des ateliers en place... mais c'est un peu, on a l'impression que c'est un rêve et on sait pas si ça va être possible ».</p>
<b>Organisation juridique et gestion des ressources humaines</b>	<p>Erwan, 5<sup>ème</sup> année : « Savoir comment on partage les tâches, comment on s'organise pour que ça soit légal, que tout soit bien carré, parce que c'est vrai qu'au niveau de la législation, on n'y connaît rien du tout. Au niveau de tout le reste, les lois et tout ça, de ce qu'on a le droit, les propriétés intellectuelles et tout ça, là c'est pas évident. On rentre dans des domaines qui sont assez difficiles. Donc, on va faire ça par expérience, quoi. C'est plus ça qui nous fait peur, parce qu'on a aucune formation là-dessus pendant nos études. En fait, on est dans un flou total ».</p>

Les étudiants sont conscients que leur manque de formation en matière de gestion est susceptible de leur poser de réelles difficultés dans la création d'une structure.

### 3.3.3. *Des difficultés levées par « le système D », l'émulation et le soutien des réseaux.*

L'inconnu, le risque et le manque de compétences sont certes présents dans l'esprit des étudiants, mais ils entendent résoudre la plupart de leurs difficultés par « le système D », soutenus par leurs proches et en maintenant une émulation qui leur permettra d'avancer. « Tout aura une solution ». Quelques extraits significatifs peuvent illustrer un certain optimisme chez les étudiants d'écoles d'art qui entendent s'appuyer sur les réseaux de connaissances, de pairs et d'ainés pour lever les obstacles rencontrés dans leur projet de création.

- ***Le « système D » : l'aide et le soutien des proches, l'émulation*** réduisent la peur et semblent les seules solutions envisagées par les étudiants pour réduire les obstacles de diverse nature dans leur projet de création.

- « *Savoir comment on partage les tâches, comment on s'organise pour que ça soit légal, que tout soit bien carré, parce que c'est vrai qu'au niveau de la législation, on n'y connaît rien du tout. Au niveau de la comptabilité, mon père peut nous aider parce que c'est son boulot.* » - Cécile « *Après faut espérer qu'il aura un banque qui voudra bien m'aider. C'est là que je pense avoir des relations pour m'aider à faire tout ça quoi* ». Erwan, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Ben de toute façon, il faut l'avoir le culot... c'est comme ça que ça marche, faut viser vachement haut et comme ça on est moins déçu quoi... Je sais que toute seule, je vais vite m'arrêter, mais si y a quelqu'un... Au niveau des locaux, on peut toujours se débrouiller pour trouver des trucs* ». Nathalie, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Y a la sœur de Caro qui aimerait bien faire ça aussi, les gens commencent à, je trouve, y a de plus en plus de gens qui nous disent qu'ils ont des projets de réseau, d'associations avec d'autres... Après, y a l'école, les profs qui nous disent si on a besoin de venir, pour faire les impressions, ou des tirages photos, en studio, des grands tirages... Mais après, on essaiera de se démerder un peu tout seul aussi. Parce qu'il faut en chier un peu aussi. Après c'est la facilité, il faut en chier un peu pour y arriver. Après c'est sympa de dire ça, et savoir qu'on a ce petit bastion...* ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.

• **Le fonctionnement en réseau et sa mobilisation** constitue la principale force perçue par les étudiants pour les aider à résoudre leurs difficultés :

- « *La communication, le fait de faire des réseaux avec les gens. Ça c'est une force. En fait, moi, je trouve que la force, c'est les gens aussi, c'est nous quoi. C'est nous* ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Je pense que c'est pareil quand on monte une association ou un truc comme ça, c'est des choses qu'il faut faire en groupe, enfin bon, ça peut sembler logique pour une association mais... toute la démarche de papiers de choses comme ça, quand on est plusieurs déjà, c'est plus rassurant parce que on se dit, on peut compter sur les autres, si jamais y a un problème, les autres sont là et puis en plus ça fait plus de poids et c'est beaucoup plus rassurant, je pense les artistes qui montent des projets tous seuls, ça doit exister, mais je pense pas qu'il y en ait beaucoup quoi* ». Thomas, 4<sup>ème</sup> année.

Confrontés à l'inconnu par manque de connaissance du processus de création et par manque de compétences en gestion, les étudiants entendent faire aboutir leurs projets grâce à leur forte motivation, la mobilisation d'un réseau de relations et de proches auprès desquels ils trouveraient des conseils et du soutien. Ils ne comptent que peu sur des structures spécialisées pour accompagner leur création, « parce qu'ils ne savent pas » ou que les organismes en question « ne savent pas ».



### 3.3.4. Synthèse et discussion des résultats relatifs au contrôle perçu

Tableau 30 : Synthèse des difficultés afférentes à la création de structure et des moyens pour les surmonter exprimés par les étudiants d'écoles d'art

Difficultés perçues		Moyens envisagés pour les surmonter
Liées à la méconnaissance du processus de création	Ne pas savoir par quelle étape commencer	Conseils et soutien auprès de l'entourage
	Etre submergé par les démarches administratives	
	Peur de se faire avoir	
Liées au processus de mise en œuvre	Difficulté à trouver des aides et des conseils	« Système D »
	Difficulté à trouver le matériel et le lieu de travail	
	Difficulté à trouver des partenaires	
	Difficulté à trouver des financements	
	Difficulté à trouver des débouchés et à estimer le marché	
	Difficulté à estimer un prix de vente	
Liées au développement de la structure	Difficulté à s'entendre avec son ou ses partenaires de création sur le long terme	Mobilisation d'un réseau
	Difficulté à garder suffisamment d'énergie et de temps	
Liées à un manque de compétences	Ne pas savoir gérer et organiser l'activité	
	Ne pas savoir traiter les questions juridiques et la gestion des ressources humaines	

Si ces résultats relatifs à la perception de contrôle que les étudiants pensent avoir sur la création de structure semblent relativement attendus compte tenu du type de formation reçue par les étudiants d'écoles d'art, certains éléments méritent d'être notés.



Premièrement, il faut rappeler que nous nous situons au niveau de l'intention. Dès lors, les étudiants intentionnels, quoique pour la plupart engagés activement dans leurs démarches de renseignement, ne sont pas encore entrés dans la phase de création effective. Il semble donc logique qu'ils ne soient pas encore en mesure de décrire avec précision toutes les étapes, ni en mesure d'estimer toutes les contraintes liées à leur projet.

Deuxièmement, les difficultés évoquées nous semblent pas toutes spécifiques aux étudiants d'écoles d'art. On peut classer les principales difficultés perçues par les étudiants selon qu'elles sont liées au type de formation reçue à l'école d'art, selon qu'elles sont directement induites par le secteur d'activité et le mode d'exercice de l'activité artistique, enfin, selon qu'elles se rapportent directement à un manque de connaissance de la création d'entreprise ou de structure.

Troisièmement, si les étudiants restent relativement peu précis dans l'identification des contraintes qu'ils peuvent s'attendre à rencontrer, ils sont néanmoins en capacité d'identifier les trois types de domaines dans lesquels le contrôle perçu peut s'appliquer, à savoir la capacité à mobiliser des aides financières, la capacité à mobiliser des conseils et du soutien, la capacité à gérer la structure, la capacité à identifier les étapes de création et de mise en œuvre.

Enfin, ils connaissent leur nécessité de combler leurs lacunes mais ne rejettent pas ce problème : « *il faudra bien y passer* ».

Ainsi, le manque de réalisme certain dans l'appréhension de leur contrôle sur l'acte de création est commun à un certain nombre de publics étudiants et le maintien d'une intention, malgré les difficultés perçues, peut nous permettre d'avancer que la faisabilité perçue contribue moins que la désirabilité perçue à la formation de l'intention.

### **Conclusion de la section 3**

Cette section avait pour objet de présenter les composantes de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes, telles que nous les avons analysées chez les étudiants d'écoles d'art de notre échantillon.

L'attitude envers la création d'entreprise – la désirabilité – apparaît déterminée par un certain nombre d'attentes professionnelles évoquées par les étudiants d'écoles d'art qui correspondent aux représentations qu'ils se font d'un créateur d'entreprise. Si les représentations qu'ils se font de « l'entreprise » construisent des attitudes particulièrement négatives envers les « entreprises classiques », les jeunes artistes présentent des attitudes favorables envers la création qui leur permettrait de s'épanouir, de se libérer des contraintes et d'exprimer leur art et leur vision du monde librement, en prenant leur vie en mains, malgré un certain nombre de désavantages perçus inhérents à la création de leur propre structure (tel que le risque d'épuisement, ou le risque de tout perdre).

Cette section a également mis en évidence l'importance de la norme sociale, à savoir l'influence des parents, dans le premier temps de l'orientation des étudiants, puis l'influence des pairs et des enseignants, dans un second temps. L'importance de la réputation dans construction de la carrière semble conforter l'importance de la norme sociale dans la formation de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes, contrairement à d'autres publics.

Enfin, le contrôle perçu – faisabilité – est faible ; les étudiants étant conscients de leurs lacunes en termes de compétences notamment. Cependant, un contrôle perçu faible n'altère pas l'intention des étudiants de créer leur structure.

## CONCLUSION DU CHAPITRE 2

A l'issue de ce chapitre, nous pouvons avancer des premiers éléments d'explication de la formation de l'intention chez les étudiants d'écoles d'art.

**L'attitude semble prépondérante dans la formation de l'intention entrepreneuriale** des étudiants d'écoles d'art dans la mesure où elle paraît expliquer davantage l'intention entrepreneuriale que le contrôle perçu.

Les représentations défavorables de l'entreprise « classique » sont équilibrées par une distinction entre les grandes et les petites structures ; une attitude défavorable envers le monde de l'entreprise ne semble pas avoir d'impact significatif sur les motivations entrepreneuriales et sur l'attitude envers la création d'entreprise.

L'acte de créer est perçu favorablement par les étudiants qui y voient, pour certains, le seul moyen d'atteindre des objectifs personnels et professionnels, en respectant les attentes professionnelles d'autonomie, de prise de risque et d'épanouissement personnel.

**La norme sociale semble avoir un impact fort dans le cas des étudiants d'écoles d'art**, notamment la norme sociale exercée par les pairs et les enseignants qui incarnent un certain modèle. La norme sociale semble impacter les choix d'orientation des étudiants, dans un premier temps à l'entrée dans l'école d'art, mais aussi pour un grand nombre, à la sortie. Lorsque les parents et l'entourage familial constituent la pression la plus forte quant au choix des études, la pression des pairs et des enseignants devient une pression normative forte au regard des choix professionnels. Sans que nous puissions dire si cette norme sociale agit directement sur l'intention entrepreneuriale ou bien sur l'attitude envers l'acte de création, il nous semble que le rôle de la norme sociale est prépondérant dans la formation de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art, contrairement à des publics d'autres filières (Emin, 2003 ; Tran, 2010).

**Le contrôle perçu semble impacter faiblement l'intention entrepreneuriale.** La perception et l'expression de nombreuses difficultés qu'ils envisagent de rencontrer dans l'acte de création, n'altèrent pas les intentions entrepreneuriales des étudiants. Ceci peut laisser entendre que la variable de contrôle perçu n'explique pas significativement la formation de l'intention d'entreprendre.

Au-delà de l'analyse des dimensions des variables déterminantes des intentions entrepreneuriales, nous notons au regard des discours que l'attitude et le contrôle perçu faible semblent expliquer le type d'entrepreneuriat envisagé par les étudiants d'écoles d'art. Il s'agit pour eux d'entreprendre, mais pas de manière classique.

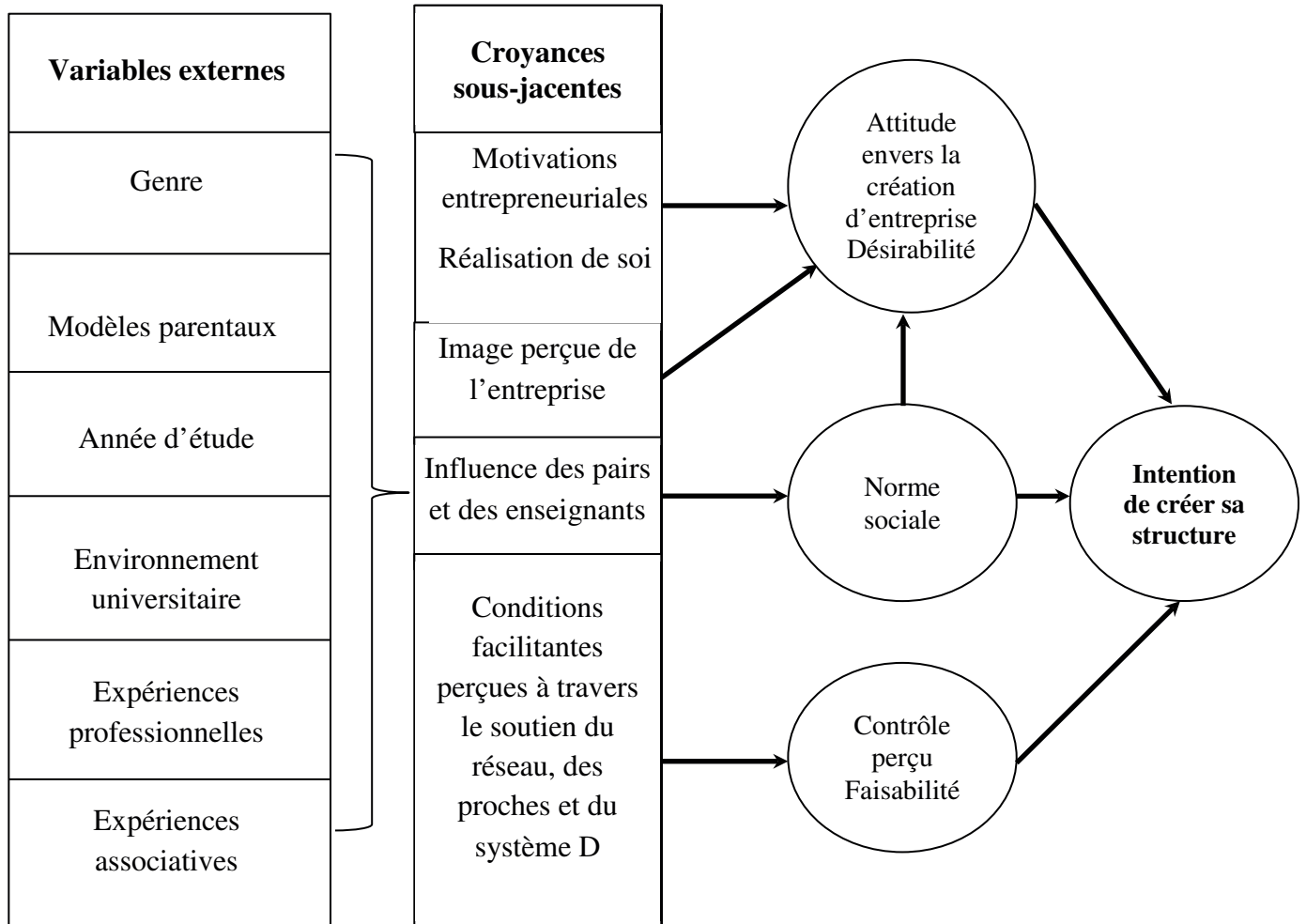
Les attentes professionnelles et les motivations à créer des étudiants intentionnels correspondent en grande partie à certaines caractéristiques attribuées à l'entrepreneur. On retrouve les similitudes évoquées dans le chapitre 1 de la première partie. Les rejets envers les entreprises « classiques » et les motivations entrepreneuriales principales expliquent l'orientation vers des projets entrepreneuriaux entrant dans le champ de l'économie solidaire et sociale. Ces étudiants ont des intentions d'entreprendre, dans des domaines et selon des modalités dont l'intégration dans le champ de l'entrepreneuriat pose débat.

Néanmoins, on ne peut nier les propensions et les désirs de créer de ces étudiants. Ces cas pourraient contribuer à envisager l'extension du domaine de l'entrepreneuriat (Hernandez, 2006) et à comprendre et saisir le désir de Marchesnay (2000) d'investir de nouveaux champs d'étude. Si l'on croise les **attentes professionnelles, les motivations à créer une structure et les représentations de l'entreprise** classique des étudiants, on comprend leur recherche de nouvelles formes d'entrepreneuriat par le biais de la création de structures associatives notamment. On retrouve ici le mode d'entrepreneuriat de type solidaire et social, basé sur la recherche de contributions sociales plutôt que financières, et associé à des valeurs exprimées par les étudiants par leurs attentes professionnelles.

Ce chapitre nous a permis de vérifier que les étudiants d'écoles d'art expriment des intentions entrepreneuriales crédibles. Nous avons distingué les dimensions des variables d'attitude, de contrôle perçu ainsi que le rôle de la norme sociale dans la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants d'écoles d'art. Enfin, nous avons analysé les croyances sous-jacentes liées aux représentations de l'entreprise et de l'acte de créer.

Ces résultats peuvent être représentés par le schéma de la page suivante.

Schéma 27 : Les premiers contours d'un modèle d'intention adapté au cas des étudiants  
d'écoles d'art



Légende : ➔ Relation causale significative entre la croyance et la composante de l'intention.

} Influence des variables externes sur les croyances, sans qu'une causalité variable/variable ne puisse être établie.

---

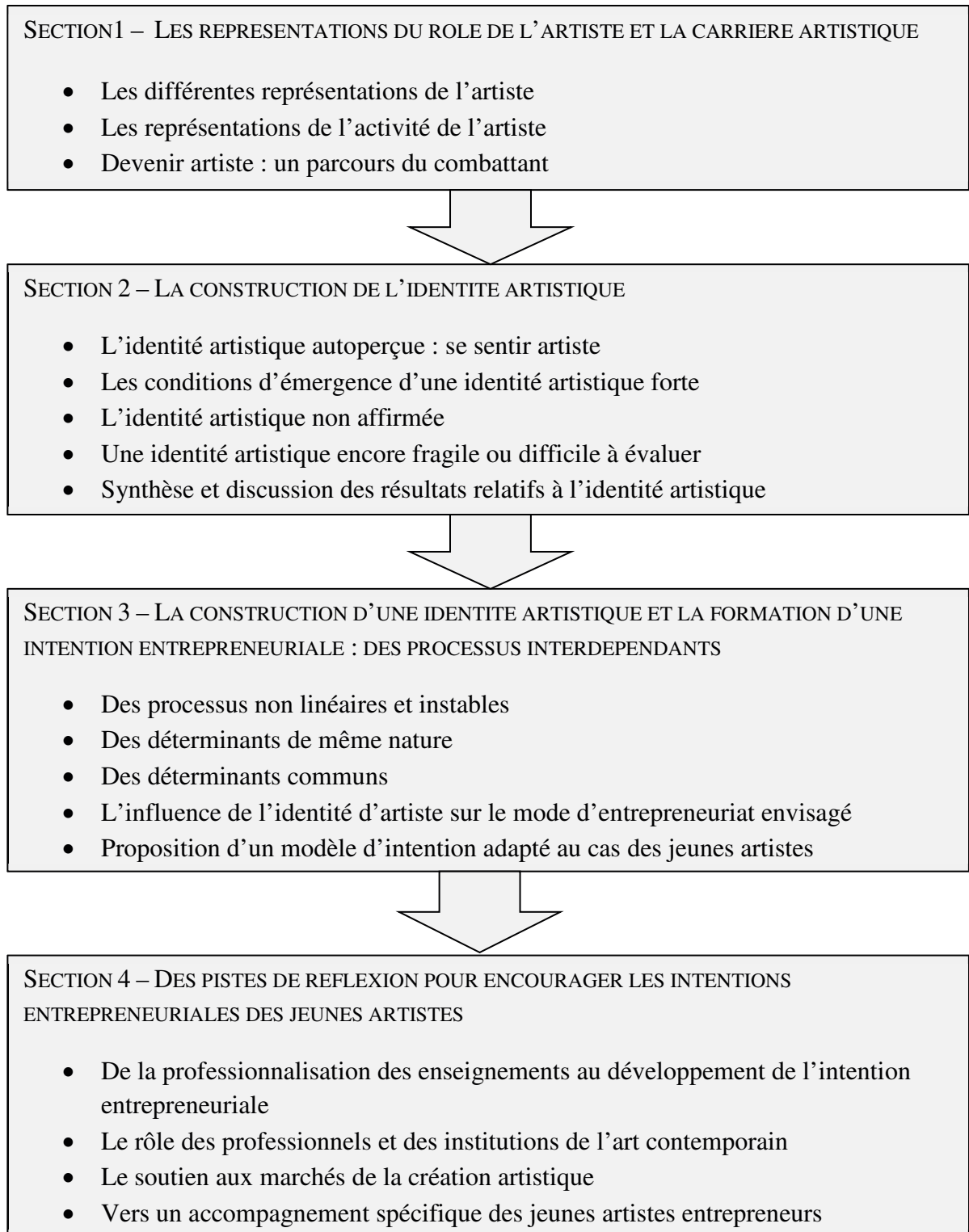
## **Chapitre 3 – L’articulation de la formation de l’intention entrepreneuriale et de la construction de l’identité artistique chez les étudiants d’écoles d’art**

---

Le dernier chapitre de notre thèse vise à préciser le modèle d’intention, ébauché dans le chapitre 2 de la partie 2 en analysant la place de l’identité d’artiste et du rôle de l’artiste dans la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants d’écoles d’art.

Nous préciserons, dans un premier temps, les représentations du rôle professionnel de l’artiste chez les étudiants (section 1). Nous verrons, ensuite, que ces représentations interviennent dans la construction d’identités artistiques plus ou moins solides chez les étudiants (section 2). Nous montrerons comment la construction de l’identité d’artiste et la formation des intentions entrepreneuriales sont des processus résolument liés et interdépendants (section 3). Enfin, quelques pistes de réflexion relatives à l’encouragement des intentions entrepreneuriales des jeunes artistes viendront clore ce chapitre (section 4).

Figure 9 : Plan de cheminement du chapitre 3



## SECTION 1 - LES REPRESENTATIONS DU ROLE DE L’ARTISTE ET DE LA CARRIERE ARTISTIQUE

---

La façon dont les étudiants se représentent l’artiste ainsi que son activité professionnelle est fonction de la construction de leur identité artistique. Cette section explore les éléments constitutifs de la formation du rôle professionnel de l’artiste au travers des diverses représentations exprimées (1.1.) de l’artiste et de son activité (1.2.). Devenir artiste relève d’un long parcours du combattant (1.3.).

### 1.1. LES DIFFERENTES REPRESENTATIONS DE L’ARTISTE

Les réponses des étudiants à la question « *qu’est-ce qu’un artiste pour vous ?* » font émerger deux couples de représentations qui semblent fonctionner en opposition. Une première paire de représentations se réfère aux modes de fonctionnement propres à l’artiste et oppose un fonctionnement cérébral à un fonctionnement plutôt sensuel et orienté vers les émotions. Le deuxième couple évoque les motivations qui animent l’artiste, selon qu’elles sont tournées vers lui-même ou vers les autres. Par ailleurs, deux représentations communes à tous les étudiants apparaissent clairement dans les discours : le rejet du mythe du génie et le rejet du monde de l’art contemporain.

#### 1.1.1. *Qu’est-ce qu’un artiste ? : « Cela ne veut rien dire »*

Le mot artiste reste très difficile à définir clairement pour les étudiants. Le terme semble de prime abord leur donner le tournis : « *Le mot artiste est tellement grand* » (Aline – 5<sup>ème</sup> année –) ; « *C’est un mot fou je trouve* » (Léa – 4<sup>ème</sup> année –) ; « *ça veut rien dire* » Caroline (– 5<sup>ème</sup> année –).

Le mot artiste renvoie, en effet, à un ensemble de disciplines et de pratiques différentes « *il y a tellement d’artistes différents, ceux qui sortent de l’école, ceux qui sont autodidactes, les musiciens, les comédiens, les acteurs...* » Pierre (– diplômé –).

Le mot artiste devient un mot valise, « *une sorte de terme un peu poubelle* » (Erwan – 5<sup>ème</sup> année –) et, finalement, comme nous l’avons exposé dans le chapitre un de ce travail, la définition de l’artiste est particulièrement problématique, même chez des étudiants



d'écoles d'art : *« Artiste, ça veut rien dire vraiment. C'est vraiment ce qu'on met dedans. La personne qu'on a envie d'être au travers d'un art, mais c'est un concept complètement personnel quoi. Chacun a sa définition du mot artiste (...) »* (Elsa – 4<sup>ème</sup> année).

En effet, plusieurs définitions et plusieurs représentations de l'artiste coexistent dans les propos des étudiants que nous avons rencontrés.

### ***1.1.2. Des modes de fonctionnement différents dans l'activité d'artiste***

Deux visions du fonctionnement de l'artiste semblent coexister dans les représentations des étudiants.

- ***L'artiste cérébral réfléchit et questionne***

Une première définition de l'artiste, exprimée par les étudiants, le désigne en rapport avec le cérébral et l'intellect. L'artiste est avant tout quelqu'un qui interroge, qui questionne, qui réfléchit et qui construit une vision du monde, à partir d'une analyse personnelle. Il se positionne dans le monde des idées et travaille les concepts qu'il exprime, au travers des matériaux et d'une expression plastique. Les extraits suivants illustrent la représentation de l'artiste cérébral.

- *« Pour moi un artiste, c'est quelqu'un qui a toujours des idées qui fusent dans la tête »*. Béatrice, 5<sup>ème</sup> année.
- *« Ca créé du questionnement, de la provoc', de la surprise »*. Nathalie, 5<sup>ème</sup> année.
- *« Un artiste, il doit déranger. Il doit réussir à transmettre autrement ce qu'il voit en face de lui, avec son originalité à lui, et le coder autrement. Pour moi, c'est beaucoup d'analyse »*. Caroline, 5<sup>ème</sup> année.
- *« On peut être artiste de n'importe quoi, un boucher pourrait être artiste, à partir du moment où il y a une réflexion sur son travail et où il essaie de faire évoluer les choses »*. Erwan, 5<sup>ème</sup> année.
- *« Etre artiste, c'est se poser des questions tous les jours, tout le temps »*. Manon, 3<sup>ème</sup> année.
- *« C'est élaborer un univers, un univers plastique qui émerge de lui (...) ça demande beaucoup d'exigence et de remise en question sur des choses très profondes »*. Mathilde, 3<sup>ème</sup> année.

- « *Dans l’idéal, un artiste pour moi, ça va être quelqu’un qui se questionne sans cesse, s’interroge...* ». Nastasja, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Un artiste je pense que c’est quelqu’un qui va avant tout interroger les choses* ». Thomas, 4<sup>ème</sup> année.

Au regard de cette vision, l’artiste est représenté comme un intellectuel, plutôt qu’un producteur manuel. Ainsi, l’artiste cérébral peut avoir pour fonction d’interroger le monde, de s’interroger lui-même. Il peut aussi s’agir de s’engager politiquement et socialement. Si l’artiste pose les questions, il peut aussi décoder et reconstruire le monde, en présenter une nouvelle vision. Le travail de l’artiste est principalement celui d’un observateur et d’un analyste qui exerce une activité de réflexion avant de reconstruire une vision codée de la réalité qu’il perçoit.

- ***L’artiste sensuel perçoit et ressent pour provoquer***

L’autre définition exprimée désigne l’artiste comme une personne sensible qui perçoit et ressent le monde. Les propos s’organisent autour des thèmes de la production, de la forme, des sensations et de l’instinct. L’artiste serait celui qui est capable de procurer des sensations et des émotions nouvelles avant tout, sans qu’aucune référence au monde des idées ne soit évoquée.

Dans cette définition, l’intuition et le caractère instinctif sont prépondérants. L’artiste ressent et fait ressentir. Il se place dans le domaine des sens avant de passer éventuellement par l’intermédiaire de la rationalité et de la pensée.

Quelques extraits d’entretiens permettent d’illustrer cette représentation de l’artiste sensuel.

- « *Un artiste peut-être dans la provoc’, mais un truc important aussi c’est de découvrir des choses différentes et de s’évader, sortir du quotidien. Faire bouger les choses en gardant une part de rêve* ». Aline, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Un artiste existe à partir du moment où il montre ses œuvres et qu’elles sont vues et ressenties* ». Lisa, 4<sup>ème</sup> année.
- « *A mon sens, un artiste perçoit les choses* ». Erwan, 5<sup>ème</sup> année.

- « *Il s'agit de produire puis d'intellectualiser* ». Jane, 5<sup>ème</sup> année.
- « *A partir du moment où tu es artiste, ça veut dire que pour moi, par essence, t'as choisi de l'être, tu le fais, tu prends ton pied, tu prends vraiment ton pied à le faire* ». Jérémie, 4<sup>ème</sup> année.

Au-delà de l'exposition de ces deux représentations, il est intéressant de constater que chaque étudiant privilégie l'une ou l'autre. Deux conceptions de l'artiste semblent donc cohabiter parmi les étudiants.

### ***1.1.3. Des modes de fonctionnement différents dans le rapport aux autres***

Dans une certaine continuité, les définitions données par les étudiants sont également nettement organisées autour de deux pôles, selon que l'artiste créé d'abord pour lui ou selon que les étudiants évoquent un artiste qui crée pour les autres. Deux conceptions s'opposent : l'artiste préexistant au public et existant indépendamment de lui, l'artiste existant parce qu'il rencontre un public et créant pour un public.

- ***L'artiste est indépendant et libre, il produit pour lui avant tout***

L'artiste est défini par son indépendance de toute contrainte, ce qui induit la notion de production sans référence à un public. Si la production rencontre le public, il s'agit d'une consécration, qui reste somme toute secondaire. A cette définition de l'artiste qui produit pour lui seul en premier lieu se greffe parfois dans les propos une connotation d'égoïsme, voire d'égoïsme. Plusieurs extraits relatifs à la représentation de l'artiste produisant des œuvres avant tout pour lui peuvent être cités.

- « *Il y a une part d'égoïsme parce qu'on fait des choses pour soi quand même... mais ce qui est intéressant, ce qui fascine, transporte, c'est quand l'expérience personnelle de l'artiste arrive à toucher le public* ». Béatrice, 5<sup>ème</sup> année.
- « *C'est quelqu'un d'indépendant qui suit ses idées et qui crée selon ses valeurs et ce qu'il a envie de transmettre* ». Coralie, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Ben un artiste, c'est un mec qui va te produire un truc et qui va l'exposer et qui va dire « je suis untel, j'ai fait ça, je l'expose là, dans tel endroit prestigieux, et je le montre aux yeux de tous, et je vais essayer d'en tirer un max de pognon* ». Elsa, 4<sup>ème</sup> année.

- « *A partir du moment où tu es artiste, ça veut dire pour moi, par essence, t’as choisi de l’être, tu le fais, tu prends ton pied (...). Vivre de ce qu’on fait, je veux dire, être bien en phase avec soi-même, et en même temps, vivre de ce qu’on fait (...)* ». Jérémie, 4<sup>ème</sup> année.
- « *C’est pas un métier pour moi... pas du tout... c’est l’affirmation de quelque chose, forcément y a une petite part de soi qui est dedans, donc y a aussi de l’égoïsme dedans, même si on raconte quelque chose de politique (...) je pense qu’être artiste, c’est être sensible et le montrer* ». Nadège, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Dans l’idéal, un artiste pour moi, ça va être quelqu’un (...) qui réagit face à ses interrogations, ses émotions, et qui peut, à partir de ce qu’il a ressenti, créer et faire partager auprès d’un public* ». Nastasja, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Un artiste, c’est complètement égoïste, individualiste, ça pense qu’à sa gueule* ». Nathalie, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Pour moi, [un artiste] c’est une personne qui fait ce qu’elle veut en fait. Un artiste, c’est plus quelqu’un de libre je pense en fait. (...) c’est faire quelque chose qui n’est pas dans l’attente d’un retour, faire les choses pour soi-même (...)* ». Yves-Marie, 5<sup>ème</sup> année.

• ***L’artiste produit avant tout pour les autres***

Les autres étudiants définissent l’artiste comme quelqu’un qui ne peut exister sans le rapport au public. Alors que la représentation précédente évoque la rencontre avec un public comme un plus, une reconnaissance pour l’artiste, ici, l’artiste n’existe que parce qu’il confronte ses œuvres à un public, et il ne produit que parce qu’il cherche à exprimer quelque chose à un public. Cette représentation évoque un artiste engagé, ancré dans une société dont il dépend et dont ses productions dépendent. L’artiste reste libre de renverser les choses, mais c’est ce rapport au public et à l’autre qui le fait exister. Plusieurs extraits illustrent cette représentation de l’artiste.

- « *Un artiste travaille un peu à ce côté « enrichissement » de la culture de son pays, y a tout ça aussi (...) oui, un artiste essaie de, ben un peu de léguer sa vie à la culture* ». Arnaud, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Un artiste il doit déranger... il doit réussir à transmettre autrement ce qu’il voit en face de lui* ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.

- « *Le problème c'est que l'artiste est souvent considéré comme quelque chose d'asocial, enfin, comme s'il était en dehors de la société, alors que non, il est en plein dans la société et il faut que sa pratique nourrisse la société. Il faut vraiment que tout circule* ». Erwan, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Artiste, c'est faire des choses nouvelles qui cassent un petit peu les carcans, c'est un peu facile de dire ça mais...* ». Joachim, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Un artiste existe à partir du moment où il montre ses œuvres et qu'elles sont vues et ressenties, et que ouais, y a un échange réel. Ça doit être engagé un artiste, et c'est pas suffisant si c'est juste joli* ». Lisa, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Les artistes maintenant, ils sont plus aussi perdus par rapport à la société. Ils sont vraiment ancrés dedans (...). Un artiste ça sert à donner de nouvelles visions, faire avancer les choses, faire bouger la société* ». Manon, 3<sup>ème</sup> année.
- « *C'est quelqu'un qui a envie de laisser une trace, je pense. Et celui qui le voit pas comme ça, il tend vers cet artiste prétentieux, qu'on retrouve un peu moins aujourd'hui (...) l'artiste qui travaille seul, il ira pas très loin* ». Marie, 4<sup>ème</sup> année.
- « *[un artiste] c'est apporter la culture ou c'est donner... à voir aux gens des choses. On est artiste quand on montre (...) Je pense que en dehors de l'idée un peu utopique de vouloir éclairer les gens, je pense que oui, un artiste c'est quelqu'un qui essaie de montrer, de nouvelles choses, de nouvelles formes* ». Thomas, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Un artiste fait avancer les choses. Engagé politiquement et tourné vers l'extérieur, pas un artiste avec un grand « A »* ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.

- ***L'artiste et la nouveauté***

La nouveauté et la remise en question sont des caractéristiques majeures essentielles pour définir un artiste et partagées par tous les répondants quel que soit le mode de fonctionnement : interroger pour proposer un nouveau raisonnement ou travailler la matière et les émotions pour créer de nouvelles formes ou des émotions singulières. Cette nouveauté proposée par l'artiste peut, en outre, permettre de remettre en cause l'ordre établi, notamment celui de l'art contemporain, perçu comme un monde de contraintes et d'enfermement.

#### **1.1.4. Le monde de l’art contemporain : une représentation partagée par tous**

Il nous semble intéressant d’évoquer, parmi les représentations partagées par les étudiants, celle du monde de l’art contemporain perçue comme **un système concurrentiel, où le combat et la lutte pour l’argent et le pouvoir prévalent**. Le monde de l’art contemporain est associé à celui des galeries privées et des artistes médiatiques, devenus des stars, mais qui ont perdu leur qualité d’artiste. Les étudiants distinguent les Artistes des artistes.

- « *Même dans le monde de l’art y a des requins, même pas mal, dès que, parce que y a quand même énormément de monde qui pense que à leur, c’est pas forcément à leurs finances ou, si au final c’est aussi à leurs finances, ou à leur image, à leurs intérêts quoi* ». Arnaud, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Je suis contre tout un peu tout ce qui est galerie, je suis contre tout ce système-là qui pour moi est trop propre en fait... on veut pas du propre, on veut autre chose. On veut que ça pète, que ce soit crado. On veut que ça se passe avec les gens. J’en ai marre d’aller voir des expos où je me fais chier* » ; « *C’est propre. Et en même temps, pas si propre que ça, parce qu’il y a plein d’argent qui est généré là-dedans* ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.
- « *On nous forme un peu à être cette élite de la société et ce qui donne un peu tous ces artistes à la grosse tête et aux grosses chevilles qui me semblent absolument désagréables. Mais je sens et je vois bien combien on a évolué et comment on rentre petit à petit dedans. On s’enferme avec des gens qui viennent du même milieu, on s’enferme, dès qu’on voit, on a extrêmement de mal à discuter avec d’autres personnes, très vite je ... enfin, on est entraînés par d’autres et tout le monde juge, et j’ai l’impression de voir quand j’étais un peu plus petite et que je me disais si je deviens artiste, je veux pas devenir ça...* ». Cécile, 4<sup>ème</sup> année.
- « *(...) le marketing, le commerce, ils se bouffent un petit peu, je suis pas fan... mais on retrouve ça aussi dans le milieu de l’art contemporain en même temps, mais c’est une partie de l’art contemporain dont je suis pas non plus très fan. Le milieu parisien avec des galeristes qui finalement sont là pas par plaisir de montrer de l’art, mais c’est un commerce quoi... et du coup, c’est pas ce que j’adore, c’est pour ça que j’irai plus vers des trucs associatifs pour l’instant...* ». Joachim, 5<sup>ème</sup> année.

- « *Moi je vois, il y a des tas de formes d'art qui font partie des arts plastiques, mais j'ai pas particulièrement envie de rentrer dans cette zone-là de l'art, parce que je sens que c'est un peu fermé ou que ça correspond pas à mon rapport à l'économie, à mon rapport au politique etc.* ». Mathilde, 3<sup>ème</sup> année.
- « *C'est un monde de requins. C'est très commercial donc. On nous apprend pas ça, mais, petit à petit, tu le découvres. Première année, tout est beau, machin... et après tu commences à voir les prix et tout, et puis après tu te rends compte que c'est pas très accessible, moi après, après, j'ai pas envie de devenir riche avec ça, je pense que y a pas de concurrence, c'est l'entraide au contraire* » ; « *C'est le pouvoir qui fait ça, et c'est un peu en lien avec l'argent, le pouvoir* ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.

Selon les étudiants, le monde de l'art contemporain est un univers hostile et dur dans lequel on peut survivre en s'alliant. Le milieu de l'art est un milieu difficile en ce qu'il est constitué de regards et de jugements sur le travail qui se confond avec la personne. Le monde de l'art contemporain peut être assimilé à un monde « de requins » très concurrentiel au sein duquel les relations de pouvoir se jouent au travers des gains perçus sur les œuvres.

Le monde de l'art contemporain étant constitué d'un ensemble de mondes cloisonnés, il est important de les identifier pour savoir dans lequel s'intégrer. Des mondes de l'art cohabitent, mais s'opposent. Des artistes « riches » s'adressent à des clients « riches » et restent « entre eux », loin de la réalité. Le monde de l'art contemporain est associé à un monde de spéculation, adossé à la société de consommation où le processus de création et l'artiste disparaissent derrière les œuvres et leur prix. Les galeries et le monde de l'art contemporain marchand sont un univers aseptisé où on voit toujours les mêmes choses et qui ne s'intègre pas à la vie des gens. Le monde de l'art et des œuvres visibles appartiennent à un mouvement de tendance et tourne en rond, en ne proposant pas de nouveauté réelle et en étant victime d'un appauvrissement plastique, sans densité.

Une solution à ce fonctionnement est possible par l'entraide et le refus du système concurrentiel. Le groupe est alors une condition de survie et de maintien de la motivation, et le monde associatif est une possibilité pour échapper à l'uniformisation proposée par le monde de l'art contemporain des galeries commerciales. L'impératif de vente soumet les galeristes à l'obligation de proposer des œuvres qui se vendent, qui répondent à une

demande. L’associatif, moins soumis aux contraintes de rentabilité, peut proposer de la nouveauté, en dehors du marché. L’obligation est posée pour les acteurs, de faire un choix : choisir l’associatif permet de proposer des choses vraiment nouvelles et de rester fidèle à des valeurs, mais ne permet pas de vivre très confortablement.

#### ***1.1.5. Le rejet du mythe du génie : une représentation partagée par tous***

Les étudiants rencontrés réfutent le mythe du génie et du don. Tous considèrent que l’on ne naît pas artiste, qu’on le devient par le travail, quel que soit son mode de fonctionnement (cérébral/instinctif) et quel que soit son rapport au public. Le don et le talent ne sont qu’affaires de travail. Les prédispositions éventuelles ne sont ni nécessaires, ni suffisantes pour « être artiste ». Il s’agit bien de travailler et d’élaborer une matière et des idées pour les rendre visibles. Si les productions artistiques sont perçues par beaucoup comme des expressions réalisables par des enfants, les étudiants partagent tous l’idée que l’artiste doit fournir un travail intense afin de produire des œuvres dignes de ce nom. Plusieurs étudiants réfutent à l’extrême la notion de don unique réservé à quelques élus, en affirmant que tout le monde peut être artiste, ou considéré comme un artiste. L’artiste n’est pas un génie ou un être asocial. Neuf extraits illustrant ce point sont présentés ci –dessous.

- « *C’est quelqu’un qui travaille tout le temps, tout le temps, tout le temps, qui arrête pas* ». Béatrice, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Ben je sais pas..... y a dans les écoles des BA une espèce de laisser aller un peu, qui est resté un peu, l’héritage romantique un peu... de l’artiste, ça c’est encore présent. Moi quand j’étais au Québec, j’ai halluciné hein, ils bossent tous comme des tarés à côté, ils sont tous hyper calés, j’étais à l’UQAM<sup>99</sup>, moi déjà des fois j’étais, j’avais du mal à rencontrer des gens parce qu’ils travaillent tous, parce que c’est super cher là-bas les études, ils paient super cher, donc ils bossent au resto, y en a qui sont assistants d’artistes, ils sont déjà bien insérés dans le milieu. On les insère aussi beaucoup, y a une galerie, une super galerie, où des grands artistes exposent... voilà, ils sont déjà dans le fonctionnement de la vie quoi, carrément. Je trouve ça pas mal moi. Après ils bossent tous à côté parce que c’est trop cher pour eux. Mais ouais, ça m’avait étonnée ça vraiment. Et là je me suis dit, on a encore de cet héritage là un peu romantique, ici, de l’artiste qui veut pas se faire chier justement avec la gestion* ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.

---

<sup>99</sup> Université du Québec à Montréal.



- « *Moi, je crois pas forcément au don, tout peut être appris en fait. Tout s'apprend. Il faut juste le vouloir* ». Coralie, 4<sup>ème</sup> année.
- « *N'importe qui peut être artiste en fait. A partir du moment où il va beaucoup plus loin que sa propre pratique, à partir du moment où il n'est plus artisan, où il passe à une sorte de niveau supérieur. (...). Et même, au niveau des Beaux-Arts, il y a plein de vrais artistes qui ont pas du tout suivi le cursus et qui sont certainement beaucoup plus artistes que moi. C'est vraiment une recherche personnelle* ». Erwan, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Je crois pas trop à l'idée de l'artiste un peu génie, qui a été repéré parce qu'il fait des supers trucs dans sa petite chambre. Si t'arrives à t'en sortir, c'est parce que tu bosses, parce que tu bosses avec des gens, parce que t'arrêtes pas d'entretenir un truc quoi, tu restes pas sur tes acquis* ». Joachim, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Je crois pas au talent. Je pense surtout que c'est une question de beaucoup de travail, beaucoup de réflexion en permanence* ». Manon, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Un artiste, pour moi, c'est énormément de travail. C'est élaborer un univers, un univers plastique qui émerger de lui mais qui s'adresse aux autres. C'est difficile parce que ça demande beaucoup d'exigence et de remise en question sur des choses très profondes* ». Mathilde, 3<sup>ème</sup> année.
- « *J'ai envie de dire à tout le monde « mais toi, t'es un artiste ». Artiste, c'est le nom qu'on donne aux gens qui créent* ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.
- « *La question que je me pose le plus, voilà, cette notion de travail, avec tous ces commentaires sur les expositions : « mon fils de 4 ans aurait pu faire la même chose »... sur ce que l'artiste produit... c'est gênant par rapport à ça, parce qu'on produit pas quelque chose de ... qui sert, même si, si on produit quelque chose qui sert, qui est un service* ». Yves-Marie, 5<sup>ème</sup> année.

Dès lors que nous avons éclairé certains mythes communs de l'artiste chez les étudiants rencontrés et, notamment, le rejet du mythe du génie, nous pouvons exposer les représentations que se font les étudiants d'une carrière d'artiste et de la construction d'une identité artistique. Découlant des représentations qu'ils ont d'un artiste, les représentations de la construction d'une carrière artistique et des moyens nécessaires pour élaborer leur identité artistique dépendent également de leur façon de considérer l'activité de l'artiste : est-ce un métier, une profession, un statut ?

## 1.2. LES REPRESENTATIONS DE L’ACTIVITE DE L’ARTISTE

La conception de l’artiste, en tant que métier à part entière, est problématique. Les étudiants sont partagés sur cette question. Or, les conceptions relatives à l’activité d’artiste déterminent l’engagement et les moyens que les étudiants mettront en œuvre pour construire leur parcours. Nous avons trouvé deux conceptions de l’activité artistique chez les étudiants rencontrés : les uns refusent de concevoir l’activité artistique comme un métier et il s’agit pour eux, d’un mode de vie, les autres, au contraire, envisagent d’emblée l’activité d’artiste comme un métier à part entière.

### 1.2.1. *L’approche vocationnelle : l’activité d’artiste n’est pas un métier*

Etre artiste ne peut pas être considéré ou vécu comme un métier dans la mesure où l’activité artistique n’est pas suffisamment rémunératrice pour en vivre exclusivement. Cet argument est l’élément fondateur commun de la conception de l’activité artistique comme mode de vie chez les étudiants. Lier leur activité artistique à une rémunération semble particulièrement problématique pour certains étudiants.

Pour les uns, vendre leurs œuvres signifierait vendre une part intime d’eux-mêmes, ce qui leur paraît particulièrement indécent. Il s’agit de résoudre la tension identitaire en séparant délibérément leur activité artistique d’une activité rémunératrice. Dès lors, le risque majeur encouru est de délaisser leur pratique par manque de temps. Ces étudiants semblent résignés à abandonner, à terme, une pratique personnelle régulière.

Les extraits suivants illustrent l’approche vocationnelle de l’artiste.

- « Si on veut rester dans notre pratique d’artiste, artistique, heu, on va se monter plutôt en collectif et ça sera un collectif d’artistes, mais du coup ça, y a pas de salaires, c’est plutôt une activité, c’est pas vraiment un métier, enfin une rémunération, enfin voilà ». Elodie, 5<sup>ème</sup> année.
- « Peut-être que « artiste » est plus un statut qu’un métier. On pourrait voir ça comme ça. Mais, à partir du moment où ce statut d’artiste nous permet de vivre et donc, de générer des ressources, à mon sens, ça devient un métier, même si, après, on peut aller voir ça avec le clergé. Je sais pas si, eux, ils considèrent leur... je sais pas comment on pourrait appeler ça, enfin, je sais pas s’ils considèrent leur pratique comme un métier. (...) Parce que c’est vrai qu’il y a quelque chose qui est un peu au-delà du simple emploi, en fait. C’est vrai que c’est pas quelque chose

*qu'on quitte le soir à 8 heures et voilà, la journée est finie. Artiste, on l'est tout le temps, on est tout le temps en train de réfléchir, jour et nuit ». Erwan, 5<sup>ème</sup> année.*

- *« Je sais que ceux qui sont sortis, en 5<sup>ème</sup> année, on leur a dit d'y croire vraiment. Qu'artiste, c'était vraiment un métier et qu'il fallait y croire. Ils disent qu'artiste c'est un métier. Ce qui, je pense, n'est pas faux, enfin, j'espère que c'est vrai pour ceux qui ont envie de le faire (...) mais la question c'est que quand même, la définition du métier, c'est quand même faire quelque chose pour avoir un gain. Ce n'est pas du tout le cas de l'artiste, parce que y a rien de sûr dans ce milieu-là. Et c'est ça la grosse difficulté quoi ». Marie, 4<sup>ème</sup> année.*
- *« Disons qu'on nous prépare par un avoir un métier, on nous prépare à être artiste. C'est pas un métier. Pour moi c'est pas un métier, c'est une autre aventure, plus passionnante, mais nan, c'est pas un métier. Tu te lèves à l'heure que tu veux, tu fais ce que tu veux de ta journée, t'as des matériaux entre les mains, nan, c'est pas un métier pour moi, pas du tout...c'est l'affirmation de quelque chose ». Nadège, 4<sup>ème</sup> année.*
- *« Y a ces questions de statuts, enfin, le statut d'artiste... c'est un métier et quand on va à la Maison des Artistes, il faut s'inscrire, ça devient un métier comme un autre. « moi je suis boulanger... ouais, ben moi je suis artiste ». Et ça, j'aime pas trop, que ce soit un métier banalisé. Je me suis inscrite là, donc j'ai le statut, c'est bon. Artiste, c'est une façon de vivre. Et là, pour la Maison des Artistes, c'est plus lié à : combien tu vends, est ce que tu vends bien, et si ça marche, t'es artiste. Si t'as toujours eu en tête de faire tout ce que tu voulais et que t'es un ermite, que tu travailles, ben t'es artiste ». Nathalie, 5<sup>ème</sup> année.*
- *« Si ça devient un métier, je suis plus libre, parce que je suis obligé de créer pour manger. Et du coup, c'est un peu particulier, parce que du coup on est obligés de rendre des comptes, on est obligés de se dire, faut absolument que je crée parce que sinon, je vais pas manger la semaine prochaine... je sais pas si vivre de mon art ça serait bien, je sais pas... Et puis en plus, ça impliquerait de mettre un prix sur mon travail et ça c'est quelque chose qui... autant, quand je fais des boulots, une affiche etc. y a pas de problème, mais mettre un prix sur mon travail... c'est quelque chose de trop personnel pour que je puisse y mettre un prix quoi... ». Thomas, 4<sup>ème</sup> année.*
- *« Artiste contemporain, c'est bizarre, je mettrais pas ça comme métier, plus comme statut quoi. Contrairement à d'autres métiers créatifs où là on peut vraiment voir le processus de profession, je sais pas réalisateur ou ce genre de choses... mais mettre un côté professionnel dans l'artiste contemporain... enfin, c'est vrai que pour pouvoir continuer, faut vraiment s'organiser et être carré, donc y a des choses à apprendre, mais c'est un peu bizarre de vouloir montrer une manière professionnelle de faire ça ». Yves-Marie, 5<sup>ème</sup> année.*

A noter que les entretiens avec les directeurs des écoles vont dans le sens de cette conception de l’artiste *« on ne forme pas à un métier. Même pas à des métiers. Alors c’est pour ça que, c’est pas du tout dans l’air du temps, ça fait peur aux institutions, tout d’un coup, on... ben non, nous on ne forme pas pour un métier. Néanmoins, nous on voit que l’insertion en arts depuis longtemps elle est nettement meilleure que les étudiants d’histoire de l’art ou que les étudiants des arts plastiques de la fac. (...) on essaie de leur faire connaître la réalité du travail d’un artiste »* (Directrice école d’art de Quimper)

### **1.2.2. L’approche professionnelle : l’activité de l’artiste est un métier**

Les étudiants qui envisagent d’emblée le fait d’être artiste comme un métier à part entière construisent leur argumentation autour de la notion de travail. Etre artiste est un métier, une profession dans la mesure où elle met en jeu des compétences, un engagement et une organisation professionnelle. Ces étudiants sont plus à l’aise avec l’idée de générer des revenus grâce à leurs productions artistiques. Etre artiste signifie vivre de son art et nécessite une approche professionnelle consciente de l’activité, comme le montrent les extraits suivants.

- *« Pour moi, c’est un métier. Le mode de vie artiste, c’est pas lié à la production. Et artiste, c’est lié à la qualité de la production. Il faut qu’il y ait une production continue »*. Carole, 4<sup>ème</sup> année.
- *« On est obligés de se vendre. C’est une entreprise. Etre artiste, c’est ça, c’est comme si tu montais ton entreprise, et ouais, il faut savoir se vendre, il faut aller de l’avant, il faut aller voir les galeristes, leur montrer tes projets et il faut se bouger, ça vient pas comme ça. (...). Il y a une partie administration, tout ce qui est contacts, communication qu’il faut faire, après, comme les commerciaux, je vais faire ma commerciale. On arrive dans une galerie, on a notre book, on le montre, on se vend, on parle, ça intéresse, ça intéresse pas, ils nous recontactent, ils nous recontactent pas. Il y a toujours le lien avec l’argent »*. Coralie, 4<sup>ème</sup> année.
- *« Pour moi, c’est un métier d’être artiste. Mais c’est un métier... faut en faire d’autres avant. (...) c’est un métier et un mode de vie. C’est un mode de vie complètement parce que c’est 100% du temps, tout le temps. C’est pas un métier où on peut faire du mi-temps. On est dedans tout le temps »*. Manon, 3<sup>ème</sup> année.

- « *L'apprentissage du métier d'artiste, déjà, c'est confronter notre travail au regard des autres (...) Il faut bien gérer le truc. L'artiste indépendant qui vend ses œuvres, il s'assure des revenus pas trop stables, mais il s'assure une clientèle en tout cas, selon certains principes. Je pense que pour que ça marche, pour qu'un artiste puisse travailler, il faut que d'une part, l'artiste s'ouvre un peu aux principes de revenus... c'est quelque chose qui est pas trop pris en compte dans la création* ». Mathilde, 3<sup>ème</sup> année.

Si être artiste est un véritable métier, les étudiants tiennent à évoquer que c'est un métier particulier dans le sens où il relève d'un engagement personnel total et permanent. Il est un métier particulier aussi parce que la contribution personnelle et le travail fourni sont disproportionnés par rapport à la rémunération perçue. Le métier d'artiste est plus qu'un métier : « *C'en est un parce qu'il peut être source de revenus, mais pour moi, le métier, c'est une partie de l'existence de l'artiste. Pour moi, c'est vraiment plus un engagement politique, intellectuel, sentimental, envers soi et envers les autres. C'est une responsabilité* » (Mélanie – 4<sup>ème</sup> année –).

La difficulté à définir clairement et précisément le métier d'artiste de la part des étudiants rejoint les problématiques soulevées par les sociologues de l'art (Moulin, 1986 ; Heinich, 2005) à propos des problèmes à construire une identité d'artiste et de la tension permanente entre une identité artistique et une identité professionnelle et sociale que les étudiants doivent résoudre en trouvant, en fonction de leurs représentations et de leur conception propre de l'artiste, un équilibre ou, au contraire, une manière de s'engager totalement et entièrement dans une carrière artistique unifiée.

### **1.3. DEVENIR ARTISTE : UN PARCOURS DU COMBATTANT**

Les étudiants envisagent tous le parcours d'artiste comme étant difficile, long et associé à une précarité inévitable. Cependant, on distingue deux types d'approches face à ce parcours. Les étudiants pour lesquels l'activité d'artiste est un métier, abordent le parcours d'artiste comme une construction dont ils doivent être les acteurs et les initiateurs, quelle que soit l'issue. Chez les autres, une identité d'artiste et un parcours artistique se construisent en fonction des rencontres, des opportunités heureuses, des hasards et de la chance, avec à la clé la réussite ou l'échec. Pour les uns, il s'agit bien de construire un parcours, pour les autres de le laisser se dérouler.

### 1.3.1. Un parcours à construire

Pour certains étudiants, devenir artiste implique un parcours à construire de façon « proactive » alliant persévérance, engagement permanent et abnégation. Trois extraits illustrent cette notion de parcours à construire.

- « *Déjà, il faut pas arrêter je pense. Et pour pas arrêter, il faut être très motivé... c’est vrai hein (...), il faut s’accrocher et continuer mais je pense que si t’arrêtes pas, t’es obligé de faire des trucs de toutes façons. (...) c’est difficile de garder un rythme et de rester la tête en dehors de l’eau, t’as vite fait de perdre un peu d’énergie et te dire, bon, je me trouve un travail, qui peut être bien, mais du coup, t’as pas de temps pour la production quoi... j’en connais beaucoup qui finissent par devenir prof, t’as vite fait de t’épuiser je pense. (...) si t’arrives à t’en sortir, c’est parce que tu bosses, parce que tu bosses avec des gens, parce que t’arrêtes pas d’entretenir un truc quoi, tu restes pas sur tes acquis. (...) je me donne un créneau de plusieurs années où je me laisse la possibilité de faire des choses nouvelles, on est jeunes, on peut se permettre de pas vivre avec un salaire de malade, donc je me donne cette possibilité d’une vie professionnelle qui bat de l’aile, mais avec à côté une vie artistique plus importante* ». Joachim, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Faut un sacré parcours je pense avant d’arriver à en vivre en tant que vrai professionnel (...). Il y en a qui reviennent, des anciens, qui ont réussi à faire un bon bout de chemin et qui reviennent faire un workshop par gentillesse parce qu’ils aiment bien (...), ils nous racontent leur parcours, il y en a, ça a l’air presque tombé du ciel ! ça fait rêver. Mais on sent toujours qu’il y a eu du travail. C’est pas non plus, on va claquer des doigts et ça y est ! (...) ils ont cherché en fait. Ils ont fait des démarches, envoyé des dossiers un peu partout (...) c’est pas rien, c’est des trucs lourds à faire, où tu as des espoirs, et après, c’est fini, il y a plus rien* ». Manon, 3<sup>ème</sup> année.
- « *Pour devenir artiste et que ça fonctionne, il faut y croire. Faut vraiment être persuadé de ce qu’on fait* ». Marie, 4<sup>ème</sup> année.

Dans ces propos, un parcours d’artiste se travaille sur la durée, dans la précarité pendant un certain moment. Il faut réussir à maintenir une production élevée, aller à la rencontre des gens et se faire connaître, ouvrir les portes et ne pas attendre qu’elles s’ouvrent d’elles-mêmes. Construire un parcours artistique implique d’être proactif et persévérant.

### **1.3.2. Un parcours à laisser se dérouler**

A l'inverse, certains étudiants ne semblent pas prêts à prendre une part active dans la construction de ce parcours : par exemple, la représentation que Cécile – 4<sup>ème</sup> année –, se fait d'un artiste ne l'incite pas à vouloir construire son parcours dans ce sens ; elle se contentera d'attendre les opportunités : *« je sais pas si les opportunités s'offrent, mais je ferai tout pour en fait. Si on me propose une expo, moi je dis ouais, pas de problème, ça m'intéresse, mais voilà, c'est si on vient vers moi et qu'on m'offre l'opportunité, mais à la fin de l'école, je me dirais pas, tiens, je veux être artiste, je vais me trouver un atelier, je vais me lancer quoi. (...) c'est un peu trop torturé pour moi, et puis je sais pas, on nous forme un peu à être cette élite de la société et ce qui donne un peu tous ces artistes à la grosse tête aux grosses chevilles que me semblent absolument désagréables ».*

Lisa – 4<sup>ème</sup> année –, elle, estime que *« pour réussir, il faut avoir de la chance. Beaucoup de piston. Si tu connais des gens célèbres, et que t'as du culot, il faut y aller ».*

Il semblerait que considérer l'activité d'artiste comme un métier permette de réduire la tension identitaire et engage les étudiants dans la construction d'un parcours professionnel d'artiste. Ces étudiants semblent prêts à s'engager totalement dans une carrière d'artiste, conscients des difficultés et de l'issue incertaine des démarches et des moyens mis en œuvre.

Les étudiants qui n'envisagent pas une carrière d'artiste en tant que construction professionnelle, mais plutôt comme un mode de vie semblent, pour certains, disposés à vivre dans une précarité choisie, tant qu'ils le pourront. D'autres refusent de vivre cette précarité et optent d'emblée pour une autre voie professionnelle, telle que l'enseignement ou la médiation par exemple ou une activité connexe. Ils savent alors qu'ils mettront un terme à une carrière d'artiste productive.

### **Conclusion de la section 1**

La notion et le rôle de l’artiste ne sont pas clairement identifiés par les étudiants. Plusieurs représentations cohabitent selon que l’artiste est perçu comme un intellectuel ou un sensitif, selon qu’il existe par les autres ou préalablement à eux.

Si les étudiants perçoivent l’activité artistique comme un métier, ils envisagent de construire leur parcours sur le long terme, par un engagement et un volontarisme actifs. A l’inverse, les étudiants qui perçoivent l’activité de l’artiste sur le mode vocationnel semblent plus enclins à laisser le parcours se construire, au gré des opportunités.



## SECTION 2 – LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE ARTISTIQUE

---

La construction de l'identité artistique commence à l'école d'art (Liot, 2004 ; Heinich, 2005). En effet, les écoles d'art revendiquent leur rôle à former des artistes, des « personnalités », plus que des professionnels : « *Tout l'objet de l'enseignement dans une école d'art, c'est de créer les conditions pour que des personnalités s'épanouissent dans le champ créatif qu'ils ont choisi* » (Directeur d'école d'art de Brest).

Les parcours et la capacité à développer et affirmer sa sensibilité, son identité artistique sont des processus longs et incertains dans la mesure où les étudiants viennent dans les écoles d'art sans savoir vraiment ce qu'ils souhaitent, pour beaucoup. La mission des écoles d'art serait donc de former des artistes en cultivant la singularité et la sensibilité artistique et d'accompagner les étudiants vers l'autonomie jusqu'à ce qu'ils choisissent de faire de l'art une part essentielle de leur vie : « *Après, nous, on va essayer de les aider à s'y retrouver là-dedans. La première année, on va essayer de savoir : est-ce qu'ils sont bien à leur place ou pas ? Il faut leur dire, là, le plus vite possible, dès la fin de la première année. Et puis, après, il faut voir si cette sensibilité artistique va se développer ou pas. Au point d'en faire l'élément essentiel de sa vie. C'est ça* » (Directeur d'école d'art de Lorient)

Mobilisant les représentations que les étudiants se font d'un artiste et d'une carrière artistique, la construction de leur propre identité artistique est donc aussi fonction de l'ensemble des indices qu'ils accumulent (comment « *ils sont dits* » (Heinich, 2005)) tout au long de leur cursus au travers des épreuves, des projets et de leurs expériences de socialisation, en intégrant les méthodes pédagogiques utilisées par l'équipe enseignante. Se construire comme artiste relève ainsi d'un processus, marqué par plusieurs étapes et tenant à l'accompagnement de plusieurs personnes ou groupes de personnes.

Ces étapes successives de la construction de l'identité artistique des étudiants marquent une avancée vers leur capacité à se dire artiste ou, au contraire, les bloquent et les amènent à trouver des portes de sortie plus crédibles. Les récits des étudiants nous informent sur le caractère non linéaire, évolutif et instable des trajectoires de construction de leur identité artistique. Les relevés d'événements recensés à partir des récits des étudiants sur leur parcours permettent, en effet, de cerner les grandes lignes des trajectoires de construction

de leur identité artistique vers une émergence, voire une affirmation de leur identité autoperçue d’artiste, ou au contraire, vers une crise identitaire résolue par le renoncement à une carrière d’artiste ou une situation d’attente.

La reconstitution des motifs clés dans les trajectoires, d’après le récit des étudiants (voir un exemple de résumé d’entretien en annexe 5), nous permet ainsi de mettre en lumière quatre éléments majeurs qui nous semblent contribuer fortement à la construction de leur identité artistique : l’adhésion au système et aux méthodes pédagogiques de l’école, la confrontation à des épreuves, la socialisation et, enfin, l’anticipation du moment de sortie de l’école.

## **2.1. L’IDENTITE ARTISTIQUE AUTOPERÇUE : SE SENTIR ARTISTE**

Selon Heinich, l’identité artistique autoperçue, c’est-à-dire le fait de se sentir artiste, est le troisième paramètre nécessaire à la détermination d’une identité professionnelle d’artiste. Ce moment est corrélé à la représentation de soi par la déclaration de profession (se dire artiste), la désignation par autrui (être dit artiste). Cette autoperception peut être particulièrement longue à émerger, voire peut ne jamais émerger. Lorsque que nous avons interrogé les étudiants à ce sujet, très peu ont été en mesure de répondre et d’exprimer leur façon de se sentir artiste. Comme nous l’avons montré plus haut, les niveaux d’incertitude quant aux conditions de succès d’une carrière, l’indétermination et le sentiment d’inadéquation des termes qui qualifient leur activité professionnelle, ainsi que leurs représentations de l’artiste, alimentent leurs difficultés à se sentir artiste et à l’exprimer. Percevoir le niveau d’identité artistique autoperçue reste soumis à des biais méthodologiques certains. Les propos des étudiants permettent, en effet, de recueillir des représentations et des déclarations. Même si nous avons pu instaurer un climat propice à la confiance et à l’expression de paroles relativement intimes, recueillir l’expression de sensations dans le cadre de ce travail nous semble illusoire. Aussi, nous avons estimé les niveaux d’identité artistique autoperçue sur la base d’indices relevant des propos et des enregistrements nous permettant de cerner le poids de certains tons et de certains silences. Nous ne pouvons être certaine que les expressions des identités artistiques autoperçues sont fiables et ne relèvent pas plutôt de la représentation de soi.

Tableau 31 : L'expression des identités artistiques autoperçues (iaap) par les étudiants d'écoles d'art<sup>100</sup>

Cas	Verbatim – réponses à la question « Vous sentez-vous artiste ? »	Commentaires
<b>Aline</b> 5 <sup>ème</sup> A	« Ça fait bizarre quand mes amis me présentent en tant qu'artiste... d'un côté, oui, je me sens artiste, mais le mot artiste a tellement des ... est tellement grand pour moi. Que je me sens toute petite là-dedans, du coup, nan... ».	Se laisser nommer artiste par les autres et ne pas oser se dire artiste soi-même, parce que le mot est trop impressionnant.
<b>Arnaud</b> 4 <sup>ème</sup> A	« Ben ça c'est toujours compliqué, ben je me dis que de toutes façons, à partir du moment où je veux faire ça, où je me vois pas faire autre chose, autant dire que je suis artiste » ; « Je donne tout ce que j'ai là-dedans et j'ai toujours eu ce besoin là et plus ça va et pire c'est ».	Se dit artiste. Besoin, de plus en plus.
<b>Béatrice</b> 5 <sup>ème</sup> A	« Cette année par exemple, j'ai fait des choses pour moi, j'avais la contrainte du diplôme, je dois faire ça, je dois travailler, mais y a un relâchement depuis la fin du diplôme... et j'imagine pas du tout vendre, vivre de ça, je pourrai pas, il faudrait quelque chose à côté où je pourrais montrer ce que je fais, mais c'est tout » ; « J'ai envie de continuer à m'intéresser à l'art, mais avoir un regard de spectateur ».	La pratique artistique est un à côté, vue comme une contrainte et un travail pour un diplôme. Approche scolaire de la pratique artistique. Approche expression personnelle.
<b>Caroline</b> 5 <sup>ème</sup> A	« J'arrive pas à le dire moi. Moi je veux être vivante, enfin je veux vivre, après... ce qui est important pour moi, c'est de correspondre à ce que j'ai dans le bide quoi, dans le cœur, dans la tête... (...) Je me sens pas artiste, pas plus que... enfin, parce que je me dis, tout le monde peut le faire quoi... »	Dit ne pas se sentir artiste, parce que le terme ne veut rien dire.
<b>Coralie</b> 4 <sup>ème</sup> A	« Je me pose toujours la question de savoir si je suis artiste. J'en parle souvent aux gens, j'essaie de me poser la question, mais j'arrive jamais à y répondre. [...] je dis toujours, « j'ai envie de l'être », mais peut-être qu'il faudrait que je me dise « je le suis », ça me permettrait d'avancer, de me définir aussi par rapport aux autres [...] Cette année on va réfléchir. Là je vais l'intégrer je pense »	Difficulté de se dire artiste. Serait une manière de se positionner par rapport aux autres. Un étudiant ne peut pas se dire artiste. Le diplôme officialise le fait d'être artiste. Donne le droit de. Identité artistique / autres. Question de statut. Se définir par rapport aux gens en dehors du milieu. Affirmer son choix d'être artiste permet de le faire comprendre aux autres et contribue à renforcer l'iaap.
<b>Elodie</b> 5 <sup>ème</sup> A	« Ah, là oui. Là ouais. D'ailleurs, la fiche pour l'inscription de l'école de mon fils, j'ai mis « artiste », profession de la maman : artiste. Parce que je pense que là, voilà, j'ai un besoin de passer à la forme, de...je suis est ce que je fais... c'est une évidence, donc du coup, de toutes façons j'aurai toujours cette pratique-là. Elle sera toujours là »	iaap pour partie. Identité artistique comme part d'expression personnelle. qui coexiste avec profession et identité professionnelle.
<b>Erwan</b> 5 <sup>ème</sup> A	« C'est compliqué, je me définis pas vraiment. Je pense que là, je suis encore en recherche. Je suis vraiment... ouais, je suis pas et je pense que je serai jamais de toute	Difficile de se dire artiste. Iaap encore floue, à solidifier.

<sup>100</sup> Pour alléger la présentation, les verbatim relatifs à l'identité artistique autoperçue de tous les étudiants rencontrés ne sont pas présentés ici ; seuls les plus significatifs sont repris.

Cas	Verbatim – réponses à la question « Vous sentez-vous artiste ? »	Commentaires
	façon vraiment avec une vision très établie de ce que je veux faire, de qui je suis et de comment j’avance » ; « J’ai toujours eu le côté artistique qui me plaisait, mais si je me suis vraiment orienté vers les sciences c’est que pour moi, c’est ce qui représentait le mieux la matière, qui avait la recherche du savoir, en fait, de cette vision du monde et de l’explication du monde ».	
<b>Jane</b> 5 <sup>ème</sup> A	« Les BA m’ont permis une chose assez importante pour moi, c’est une expression un peu bizarre, mais de me libérer officiellement du temps pour pouvoir travailler à des choses personnelles. C’est-à-dire avoir un statut, des horaires, une légitimité en fait à un travail artistique, une pratique que j’avais avant, sous des formes plus modestes sans doute, parce que voilà, j’y consacrais moins de temps, moins de moyens » ; « J’ai un petit garçon qui a trois ans et une fille qui a dix ans. Donc c’est vrai que pour que ça devienne conciliable, et aussi accepté par ma famille, parce que je crois qu’en fait, la pratique que j’avais avant, elle était plus considérée comme un passe-temps et voilà, c’était essentiel qu’à un moment, ça soit présenté comme quelque chose de plus important, dans lequel je m’investissais vraiment quoi » ; « Maintenant, je peux dire à ma fille que je suis artiste. Avant, je lui disais graphiste, parce que je gagnais ma vie comme ça, après, toute l’activité artistique, elle passait complètement au second plan » ; « En fait, moi, c’est toute cette redéfinition de pratiques qui me permet de me dire artiste, qui me permet de proposer des réalisations, dans l’espace, dans des programmes plus généraux, de faire, de répondre aussi à des concours, et voilà, je sais en fait comment articuler tout ça ».	L’iaap est renforcée, officialisée et légitimée par les BA, peut être revendiquée devant ses enfants, son entourage et pour elle-même. Iaap passe par l’investissement exclusif dans la pratique artistique, investissement personnel et officiel fait passer d’un passe-temps à une identité d’artiste, reconnue comme telle par les autres. Iaap passe par une double reconnaissance : entourage et personnel (« moi j’ai pris un petit peu confiance » « se positionner à part entière, c’est important ») Reconnaissance se fait par la mise en mot d’une démarche personnelle (apprendre à en parler) et le dire aux autres. BA légitime parce que donne l’espace et donne les mots « se positionner ». On est artiste quand on affirme sa place. iaap aussi possible parce qu’acceptée dans le cercle des artistes et possibilité de proposer son travail dans les endroits réservés aux artistes. Place trouvée.
<b>Joachim</b> 5 <sup>ème</sup> A	« Je dégage le plus gros de mon temps pour une création artistique. (...) pour moi artiste, c’est ça, se trouver du temps pour bosser à côté, voilà, la création. Sachant que le but si je peux vivre après de ce que je vends, c’est mieux ».	Ne répond pas vraiment à la question. Semble être en adéquation avec la représentation qu’il a de l’artiste.
<b>Léa</b> 4 <sup>ème</sup> A	« Je ne me sens pas artiste. C’est un mot fou (...). Et puis, je suis pas la seule à faire des dessins. Il y a plein de gens partout qui font ça ».	Ne se sent pas artiste. Elle « fait des dessins ».
<b>Lisa</b> 5 <sup>ème</sup> A	« Je sais pas. Je vois surtout que j’ai énormément de travail encore, beaucoup, beaucoup, beaucoup... (...) C’est pas évident en sortant des BA quand on a eu des avis favorables d’être lâchés comme ça dans la nature et de se dire, bon ben est-ce que vraiment ? Qu’est-ce que je fais avec ça, qu’est-ce qui était vraiment moi ? Mais bon, ça a toujours été là, je pense que ça va continuer, je vais pas lâcher ».	Ne sait pas encore. « ça » a toujours été là.
<b>Manon</b> 3 <sup>ème</sup> A	« Non. Non, quand on me dit ça « ouais, t’es artiste », ça me fait marrer. Pas du tout ! Même je vois des gens dans ma classe qui appellent leurs productions, des œuvres, moi ça me fait mourir de rire, c’est pas des œuvres ! Je pourrais jamais dire ça, avant trente ans peut-être » ;	Un étudiant ne peut pas se dire artiste. c’est la notoriété et le parcours qui font l’artiste. L’artiste se définit par son parcours.

Cas	Verbatim – réponses à la question « Vous sentez-vous artiste ? »	Commentaires
	« Quand t'es juste à l'école, je sais pas, c'est peut être juste une question de diplôme ».	
<b>Marie 4<sup>ème</sup> A</b>	« Je ne dirai pas que je suis artiste, je me sens... enfin je sais pas, tout de suite ça porte à prétention, donc c'est pour ça que ça me dérange un peu de dire ça quoi. Et puis, pour l'instant, je ne suis qu'étudiante, je ne peux prétendre de rien. Je peux dire que je tends vers une création artistique, je sais pas... ».	Ne se sent pas artiste, parce que ne se donne pas le droit, n'est encore qu'une étudiante.
<b>Mathilde 3<sup>ème</sup> A</b>	« Je me sens bien dans ce que je fais. Je m'épanouis » ; « J'y mets énormément de travail » ; « C'est vrai quand je peux m'imaginer en train d'être artiste professionnelle, entre guillemets, ça me plaît d'avoir cette position-là dans la société ».	Artiste est plutôt une posture, une position. Ne se pose pas la question de la définition. On s'arrange avec la définition de l'artiste en fonction de ses valeurs et de ses capacités
<b>Nathalie 5<sup>ème</sup> A</b>	« Je me qualifie pas comme artiste. Je dis que voilà, j'ai un travail auquel je tiens et que je vais pas lâcher comme ça, je vais pas aller travailler en boulangerie. Mais dire « je suis artiste », non, c'est le côté prétentieux je trouve ».	Se dire artiste sans avoir fait ses preuves est prétentieux. Il faut mériter le fait d'utiliser ce mot pour se qualifier. Montrer des efforts, du courage et acquérir une notoriété pour pouvoir se dire artiste.
<b>Pierre Diplômé</b>	« Pour l'instant, je me sens artiste encore fébrile, encore incertain. Je travaille beaucoup, je suis un hyper-actif, j'ai besoin de beaucoup produire pour avancer dans mon travail. Mais... je suis pas artiste pour... enfin, je suis artiste pour moi d'abord, c'est assez individuel ».	Une fois diplômé, se sent artiste, mais en construction. Les autres, les pairs et le public participent de la possibilité de se dire artiste. Nécessité de produire pour affiner la qualité de son travail et se faire reconnaître en étant exposé. Deuxième étape = être connu et reconnu par ses pairs.
<b>Yohann 5<sup>ème</sup> A</b>	« Je sais pas si je suis un artiste. J'en sais rien du tout... Non, non je me sens pas trop artiste moi. Enfin, j'ai pas envie d'avoir ce statut quoi. Le statut de l'artiste. Je veux être un artiste simple, comme ceux qui font de l'art brut, comme les grands-mères qui font du canevas chez elles. Simple. Et efficace. Parce que c'est trop romantique et tout, même si on est en 2010, n'empêche, l'artiste romantique n'est pas mort dans la tête des gens ».	Il devient péjoratif de se dire artiste ou d'être vu comme un artiste. Rejet de l'image romantique de l'artiste et rejet de l'image de l'artiste pour ne pas être assimilé à cela par les gens. Ne pas se couper des autres. Revendication de la « normalité » et de la simplicité d'être artiste. Pas un être spécial.
<b>Yves- Marie 5<sup>ème</sup> A</b>	« Ben pour moi, je suis étudiant en fait, je me qualifie comme étudiant, j'espère que je le serai encore l'année prochaine. Et j'espère le rester pour longtemps, même si je suis plus inscrit nulle part, je suis encore étudiant, j'apprends quelque chose, j'aime beaucoup ça. Et après, je fais des pièces. Mais voilà. Enfin si, je suis un peu artiste, vu que je montre mon travail aussi » ; « Après, c'est plus pour définir un état d'esprit, après pour ce genre de métier, de profession ou d'activité, là je saurais pas dire si je suis artiste, enfin, j'en vis pas du tout, je sais si je pourrai en vivre un jour, enfin c'est pas la chose qui me motive non plus, bien qu'un jour il faudra que ça soit plus nécessaire, je sais pas. Enfin, c'est vrai que c'est difficile de se définir, pourtant, c'est vrai, dans cette sphère-là ».	Difficile de se définir comme artiste dans la mesure où ne vit pas de son travail. Mais peut se dire artiste dans la mesure où il expose.

## 2.2. LES CONDITIONS D’EMERGENCE D’UNE IDENTITE ARTISTIQUE FORTE

Trois types d’expression de l’autoperception artistique peuvent être relevées : les étudiants qui affirment ne pas se sentir artistes (six d’entre eux), les étudiants qui affirment se sentir artistes (douze d’entre eux) et ceux qui contournent la question et chez qui une pudeur peut inciter à répondre non (treize d’entre eux). Certains étudiants font part d’une identité artistique relativement forte qui passe par l’intégration de quatre éléments majeurs que nous reprenons ci-dessous.

### 2.2.1. *L’intégration et l’adhésion au système et aux méthodes pédagogiques.*

Un premier élément saillant dans les récits des étudiants qui choisissent de continuer dans une carrière d’artiste, réside dans leur acceptation et leur adhésion au système pédagogique de l’école d’art.

Après une période d’adaptation, pendant les deux premières années, le fonctionnement en autonomie dès la troisième année, évoqué par le directeur d’une école, semble parfaitement accepté et intégré par les étudiants. Ils mettent uniquement en valeur les « bons côtés » de l’apprentissage par projet en autonomie et différencié.

Ainsi, la nature des relations avec les enseignants et l’organisation des années sans aucun cours magistral, mais par le biais d’ateliers de pratique et de rendez-vous individuels, le fait de devoir solliciter les enseignants eux-mêmes, leur semble, après une période d’adaptation, tout à fait positif et les motivent pour se prendre en mains. La nécessité d’aller chercher des appuis et des critiques et un regard auprès des enseignants contribue, en effet, selon eux, à renforcer leur identité personnelle et artistique dans la mesure où les enseignants, artistes, sont les premiers récepteurs des productions des étudiants, les premières instances de légitimation en mesure de « dire » les étudiants artistes.

Les extraits suivants illustrent la nature de la relation avec les enseignants.

- « Ben si on voulait les voir, fallait leur courir après quoi. Ou d’autres, y en a qui passaient, mais bon, c’est vrai que, y a une présence quand même, on s’en rend pas compte, mais j’ai l’impression qu’elle est là et ils nous disent des petits trucs des fois qui vont nous faire décoller, mais voilà, ça va être un instant, on les voit pas tous les jours quoi. Et puis y a des affinités subjectives. Quand même, je

*trouve, le prof de peinture, il venait me voir parce que il aimait ma peinture quoi. Il allait pas voir d'autres, et quand je faisais pas de peinture, il venait pas me voir. Donc... mais c'est son rôle aussi en même temps. Mais tous les profs ont leur caractère quoi ».* Caroline, 5<sup>ème</sup> année.

- *« J'ai vu par rapport à la première année, il y a vraiment une ouverture professionnelle. En tout cas, ils essaient de le diriger comme ça. Tout ce qui est workshop, on a vraiment des contacts avec les artistes qui viennent de partout en France. Ça, c'est super intéressant. C'est là aussi que ça permet de créer des contacts aussi avec eux. En fait, on peut s'associer plus tard ou être assistant. Assistant d'artiste, c'est peut-être aussi, c'est peut-être un plan de secours après les Beaux-Arts ».* Coralie, 4<sup>ème</sup> année.
- *« On parle beaucoup de notre pratique, de la manière dont on travaille, mais de ce qu'on va faire après, c'est un peu passé à la trappe. Après, ça dépend de quel professeur. Et c'est plus des rendez-vous qu'on a avec les professeurs. Dès qu'il y a un professeur avec qui on a une affinité, tout de suite, on parle assez facilement de nos travaux et en général, ils sont assez sincères. Plutôt directs, pas forcément sincères, mais directs. C'est-à-dire qu'il y a pas vraiment de tabous. En gros, c'est un peu à nous de dégager par nous-mêmes, d'essayer d'extraire des professeurs ce qui nous semble intéressant, de faire une compilation, pour ensuite, essayer de se définir ».* Erwan, 5<sup>ème</sup> année.
- *« Ben en fait, je pense que c'est vraiment un enseignement qui fonctionne dans l'affinité, c'est ouvertement comme ça. Parce que je crois qu'on peut pas faire autrement, par rapport aux sensibilités de certaines choses et je crois qu'il y a certaines choses qui doivent être dites (...) Chaque étudiant a choisi je pense de manière naturelle deux trois profs qui vont être leurs référents jusqu'à la fin du cycle ».* Jane, 5<sup>ème</sup> année.
- *« En fait, c'est de l'échange, dès la première année, ils te poussent vers de l'autonomie vers un projet et ça se passe bien. Et puis t'as les cours théoriques, donc les profs théoriques, ça c'est en salle, c'est un peu plus structuré... Moi je trouvais que c'était un bon enseignement quand même.... bien qu'on ait été un peu isolé cette année dans nos ateliers, ils sont pas dans l'école, mais en fait à côté, et du coup, tu devais avoir trois profs qui venaient vraiment nous voir, sinon les autres ... ».* Joachim, 5<sup>ème</sup> année.
- *« Après ça, ça dépend. Parce que ça dépend beaucoup des profs. C'est vrai que, bon après ça n'a pas que des qualités ce genre de structures, parce que justement comme les cadres sont un peu flous, ça laisse la possibilité d'avoir différentes manières d'enseigner donc on a vraiment du tout au tout. Mais en général les profs sont, d'une manière générale, les profs sont des gens qui ont une pratique artistique à côté, une culture aussi à côté, qu'ils nous amènent, qu'ils nous présentent et dans laquelle on va essayer d'aller piocher. Après,*

*quand on présente notre travail, en fonction de chaque prof, chaque prof aura un regard différent, donc y aura des commentaires différents, des remarques et puis des références aussi, donc les profs ils sont vraiment là, ils ont ce recul aussi, ils sont là pour donner un avis par rapport à leur parcours à eux ».*  
Thomas, 4<sup>ème</sup> année.

Le regard des enseignants et les échanges ouverts sont primordiaux pour que l’étudiant puisse se positionner face à sa pratique artistique et puisse estimer la représentation de lui-même en tant qu’artiste. Pour Thomas – 4<sup>ème</sup> année – : « *Ben oui, c’est très important, parce que en même temps, mis à part au diplôme, on a pas beaucoup l’avis de gens extérieurs donc c’est des gens qui connaissent pas ou qui découvrent, parce que les gens de la famille sont pas forcément au courant ou les amis... et là c’est vrai que tout d’un coup on est confronté à quelqu’un qui, un public qui connaît, et qui a l’habitude et en plus qui pour certains profs, ils ont l’habitude de suivre les élèves donc ils savent vers où tendent les élèves etc...* ».

Le rôle de l’enseignant peut devenir celui d’un mentor (cf chapitre 2, partie 2) en ce qu’il représente l’instance légitimante et aidante de l’étudiant dans la construction de son identité artistique.

Si certains étudiants parlent d’un manque de professionnalisation qui peut les dérouter, ils estiment qu’il leur revient de se débrouiller en sortant. Pour eux, l’école leur a donné les armes essentielles pour continuer à la sortie. La motivation et l’autonomie qu’ils ont appris à mettre en œuvre restent, pour eux, les compétences principales qu’ils devront exercer dans leur parcours d’artiste. Les méthodes pédagogiques différenciées et axées sur le projet leur ont permis d’acquérir cela.

A partir de la troisième année et, plus particulièrement, en 5<sup>ème</sup> année, les étudiants élaborent des projets artistiques personnels construits en autonomie qu’ils proposent au jury de diplôme. Ils ont deux années (4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année) pour construire une pratique et un discours artistique qu’ils devront défendre devant un jury d’artistes et/ou d’experts en art contemporain. Cette réflexion s’élabore en relation avec un ou plusieurs enseignants référents, les étudiants étant libres de leurs mouvements, emplois du temps et choix de modules effectués sous forme d’ateliers de pratique artistique avec des artistes intervenants invités. Cette réflexion sur leur pratique artistique devient une construction de soi qu’ils



jugent particulièrement formatrice. Ce moment dans leur cursus leur permet de se construire « eux-mêmes ».

L'adhésion au système pédagogique par lequel « *on se trouve, on apprend sur soi* » est total. Malgré les difficultés évoquées, ces étudiants voient ainsi dans les méthodes pédagogiques de l'école d'art, la meilleure contribution à se construire en tant qu'artiste avec les trois volets : « *apprendre à se battre* », « *apprendre à croire en soi* » et « *apprendre à se relever* », comme l'illustrent les verbatim suivants.

- « *Pendant 5 ans à l'école, j'ai appris, et ben... à croire à ce qu'on a envie de faire. A croire en soi, à dépasser les limites, à ne plus être dans la peur, voilà, toutes ces notions un peu de vie... De l'avant, d'y aller quoi en fait... parce que ... d'oser quoi. Une école d'arts on apprend à oser. Faut se dévoiler quoi d'un côté, donc ça désinhibe, on doit se désinhiber.. enfin moi je trouve que c'est ça, vraiment. Après au niveau pratique, finalement, les profs ils sont pas là à nous apprendre faites comme ci, faites comme ça... on a jamais eu vraiment de cours techniques, tout est dans le un peu ... on sait pas ce qui va sortir...* ». Caroline, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Par contre, la quatrième et cinquième année, ça a été deux années qui ont été très difficiles, avec beaucoup de remises en cause. L'absence de cours, manque de suivi des professeurs aussi. En fait, on est complètement lâchés à nous-mêmes. Et c'est vrai que si on n'a pas une force de caractère ou une confiance en soi dans ses travaux, c'est très difficile à tenir, en fait. C'est une sorte de traversée du désert et en fait, je pense que c'est vraiment ça qui est intéressant aussi dans les Beaux-Arts, cette recherche de soi-même et ce travail sur soi-même qu'il faut faire. Et c'est pas pour rien que les études sont en 5 ans et pas en 3 ans ! Et ça, je pense qu'on peut le faire aussi en dehors des Beaux-Arts. N'importe qui peut le faire, mais là, on a quand même un suivi. Mais c'est pas si évident que ça, en fait* ». Erwan, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Alors là, moi j'aurais tendance à dire (rires), enfin, c'est comme ça que je l'ai ressenti moi, je me suis dit, parce que j'ai eu une impression de dysfonctionnement total pendant deux ans, courir après des infos, du matériel, de l'espace, une vague confiance en ce qu'on va faire, enfin voilà, toujours chercher, chercher, voilà. Et je me suis dit, à la fin, finalement, ça pouvait pas être mieux quoi. Parce que c'est dans ce fonctionnement là qu'on arrive à construire quelque chose de personnel, c'est-à-dire que si ça avait rouler, ben voilà, on avait redéfini avec des choses plus ou moins ressemblantes, et je me suis dit à la fin de la 5ème année, j'ai regardé le travail de chacun des étudiants et je me suis dit, wouah, y a vraiment des personnalités qui sont là, qui sont manifestement là, qui se sont battues toutes à leur manière dans cette école pour*

*arriver à la fin de la 5ème année et je me suis dit que le résultat était plutôt intéressant ». Jane, 5<sup>ème</sup> année.*

- *« De la confiance et de l’assurance dans le fait que c’était ça que je voulais faire. Avoir poussé jusqu’en 5ème année, alors que plein de fois je me suis dit, nan, je vais arrêter, je vais faire autre chose, une formation, de toutes façons les BA ça sert à rien, ça donne pas de boulot, en fait, on se fout le doigt dans l’œil, parce qu’en fait, non les BA ça peut donner du boulot et y en a quand même certains qui sortent et qui deviennent artistes, qui deviennent reconnus, qui arrivent à s’en sortir, à vivre de leur travail sans avoir un boulot alimentaire à côté... et de toutes façons, il faut bien se dire que oui, on commence par un boulot alimentaire à côté, ça c’est évident ». Nathalie, 5<sup>ème</sup> année.*
- *« Ben c’est un cursus justement qui a un intérêt c’est que c’est pas un cursus qui nous forme à quelque chose, ce qui va être le cas d’un BTS ou d’un, voilà, on arrive, on a quelque chose à apprendre, on nous le donne, on l’apprend et puis voilà, c’est qu’aux BA, c’est l’inverse en fait, c’est nous qui nous formons nous mêmes, y a des profs qui viennent nous aider, mais c’est vraiment nous ». Thomas, 4<sup>ème</sup> année.*
- *« Et puis les échecs, c’est la vie aussi quoi. Et puis on a l’habitude parce qu’aux BA, on s’en prend plein la gueule, ça touche notre personne et puis on se relève. Mais on le voit pas comme ça, enfin si sur le moment, on le vit mal. Et puis après, tu réfléchis... et puis la première, deuxième année, ils te cherchent un peu, ils écrèment un peu comme ça aussi. Et puis après tu sais comment ça marche. Mais c’est pas toujours facile à prendre dans la tête hein... ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.*
- *« Parce qu’après en 5ème année, tout le monde travaille sur son petit boulot, c’est assez dur la 5ème année, moi j’ai trouvé, physiquement, on est fatigués, et puis on bosse vraiment sur soi-même quoi. On travaille sur soi-même en 5ème mais ce qui n’empêche pas après justement d’ouvrir après (...) ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.*

### **2.2.2. Les épreuves et les confrontations réussies**

Les bilans au cours des années et le passage des diplômes constituent des moments forts de la construction de l’identité artistique en ce qu’ils cristallisent l’identité artistique. Les étudiants confrontent leurs travaux au regard des enseignants et de leurs pairs, ainsi qu’à leurs critiques et jugements qui sont posés officiellement et publiquement. Les entretiens menés auprès des étudiants de 5<sup>ème</sup> année permettent de noter l’importance capitale du jury du DNSEP en tant que moment de réception d’une preuve par des pairs expérimentés. Ces

moments permettent aux étudiants de cristalliser leur identité en étant dit artiste par des instances légitimantes, comme le montrent les extraits ci-dessous.

- « *J'ai eu une mention à mon DNAP. Toute l'année, ça s'est très bien passé, avec des moments de doute énorme juste avant de passer des bilans, ce genre de choses. D'ailleurs, Marine était jamais très loin. Je me suis effondrée juste avant un bilan, je passais un oral quelques minutes après, et Marine était là. Ça s'est bien passé après. J'ai pris de l'aisance dans la parole et dans la communication pour expliquer mon travail. C'était un travail sur toute l'année aussi* ». Coralie, 4<sup>ème</sup> année.
- « *Ça a été très dur, mais en fin de compte, je m'en suis mieux sorti dans cette première année, avec le DNAP à la fin. J'ai réussi à la décrocher sans problème, avec mention. Donc, là, ça m'avait donné confiance en moi, en me disant « bon, ça va, je devrais réussir à m'en sortir »* ». Erwan, 5<sup>ème</sup> année.
- « *Il faut plusieurs années, ou peut-être que ça s'exprime davantage au diplôme de troisième année quoi. Parce que c'est vraiment le diplôme de trois qui marque le premier moment où on crée son travail* ». Thomas, 4<sup>ème</sup> année.
- « *(...) donc c'est vrai que ça passe souvent par des moments chocs hein, y a, au bilan y a beaucoup de gens pour qui ça se passe très mal, c'est toujours... mais parce que quelque part vu qu'on met beaucoup de nous, quand on confronte aux gens, qu'on reçoit des critiques, c'est vraiment vis-à-vis de nous qu'on les prend quoi. Et les profs sont là pour ça, ils sont pas là pour nous brosser dans le sens du poil. Ouais, ils sont vraiment là pour juger par rapport à leur culture et leur expérience quoi* ». Thomas, 4<sup>ème</sup> année.

Pour Jane – 5<sup>ème</sup> année –, en reconversion professionnelle, la validation par le diplôme marque une étape cruciale pour pouvoir se dire artiste : « *la VAE m'a permis de présenter un dossier mais j'ai pas obtenu le diplôme par le biais de la VAE, il a fallu que je le passe (...) c'était important justement par rapport à cette notion ben de statut, de rencontres, de réseau, de ne pas avoir un DNSEP et ne pas avoir en fait été un peu imprégnée pendant un moment localement on va dire. Donc voilà, septembre l'année dernière, j'ai eu le diplôme et j'ai commencé tout de suite en 4<sup>ème</sup> année* ». Au moment de l'entretien, Jane vient d'obtenir son DNSEP, elle nous précise qu'une responsable du centre d'art de la ville est venue à l'exposition des travaux de diplôme et a remarqué son travail. Ce regard, posé par une professionnelle reconnue et respectée dans le monde de l'art, sur sa production

personnelle travaillée pendant un an, permet à Jane de finir son cursus avec une identité artistique renforcée.

Notons que les entretiens se sont déroulés deux à trois semaines après le jury du diplôme, ce qui peut certainement expliquer la prégnance de ce thème dans le discours des étudiants.

### **2.2.3. La socialisation artistique active**

Les étudiants évoquent leur socialisation à l’intérieur et à l’extérieur de l’école comme particulièrement indispensable et active dans leur cursus. La participation à des expériences collectives, par le biais d’associations, d’expositions organisées par les écoles et lors des échanges Erasmus ou de workshops, leur permet de construire des réseaux et de démarrer leur socialisation artistique. Les étudiants dont l’identité artistique est solide semblent particulièrement proactifs dans la multiplication des expériences et des occasions de socialisation. Joachim et Arnaud sont membres fondateurs ou actifs de l’association de leur école. Yohann et Coralie évoquent des contacts fréquents avec des étudiants d’autres écoles qu’ils cherchent à rencontrer.

Au sein de leur promotion pour commencer et par cercles concentriques auprès de promotions d’anciens, enfin, par la fréquentation de cercles extérieurs à l’école, les étudiants évoquent les réseaux et les expériences collectives pour rencontrer du monde comme fondamentaux dans leur parcours et parlent de leur aptitude et de leur énergie à élargir leurs cercles de socialisation comme une véritable force consciente. La construction de l’identité professionnelle passe par la construction des réseaux, déterminés par la socialisation et déterminants de celle-ci. La capacité des étudiants à construire des réseaux par l’organisation d’événements collectifs et la sollicitation d’enseignants visiteurs extérieurs lors des workshops et ateliers ou conférences, semblent renforcer leur aptitude à se dire artistes et à se sentir appartenir au collectif artiste.

- « Ben parce que je sais pas, y a rien qui se fait seul. C’est l’esprit de groupe, enfin on a toujours été comme ça aussi, et puis je montre des gens que je connais, c’est aussi vachement affectif de toutes façons et de toutes façons, c’est aussi un réseau, on a essayé de créer un réseau, (...). Tous ceux à partir de quand j’étais en première année, jusqu’en 5ème année, tous ceux-là on garde un

*contact, tous ceux qu'on a rencontrés en fait... et y a un bon contact d'ailleurs, genre avec le collectif Owni Hard Discount<sup>101</sup>, ça s'étale sur 6/7 générations de BA, c'est ça qu'est bien aussi dans cette école, c'est qu'on était un peu formés par les plus grands, ça menait toujours à faire des trucs, tu vois qu'ils ont une énergie, ils font des trucs supers bien, t'as envie de faire pareil... ». Joachim, 5<sup>ème</sup> année.*

- *« Déjà je pense qu'on apprend qui on est un petit peu. Ou on veut aller, et enfin, nous, je parle encore de la promo, mais c'est vraiment, on était vraiment un groupe très soudé, on a fait des choses ensemble, on a fait des expos, y a un petit collectif qui a vu le jour mais qui est vite rentré sous terre, mais c'était déjà ça quoi. On a monté des expos, dans les apparts, des trucs comme ça. Surtout un truc de groupe, ça m'a appris que j'ai envie de travailler avec les autres, en collectif, je trouve que ça a plus de force quoi ». Yohann, 5<sup>ème</sup> année.*

#### **2.2.4. L'anticipation de la sortie de l'école et la préparation de l'avenir**

La sortie de l'école est évoquée comme une épreuve du feu attendue avec impatience par les étudiants qui manifestent l'envie de continuer. L'anticipation peut se faire à plusieurs niveaux et bien en amont de la fin de cursus avec la recherche d'un lieu de vie et de travail (Joachim – 5<sup>ème</sup> année –), l'acquisition du matériel nécessaire à un travail en autonomie à la sortie de l'école (Marion – 4<sup>ème</sup> année – et Thomas – 4<sup>ème</sup> année –), par exemple. Bien entendu, pour certains, l'anticipation préparée et attendue se manifeste par le projet de création d'une structure à la sortie et l'expression d'une intention forte (Yohann – 5<sup>ème</sup> année – et Caroline – 5<sup>ème</sup> année –).

« Finir » et passer le diplôme pour avoir enfin le droit de devenir artiste, pour « de vrai », parce qu'un étudiant ne peut pas être un artiste à part entière.

C'est ce que souligne Thomas – 4<sup>ème</sup> année – : *« Ben c'est des études dans le sens où j'ai un diplôme à la clef, j'ai une pratique artistique qui s'articule sur ces études. Cette pratique je la continuerai une fois que j'aurais fini mes études. Y a deux choses, c'est des études parce que j'ai un diplôme à passer sinon je peux continuer à faire ce que j'aime sans avoir besoin de... mais comme c'est des études, bon déjà on a ce petit coup de stress de se dire, il faut vite finir etc, voilà, comme des études quoi, on a un calendrier donc*

---

<sup>101</sup> Collectif d'artistes, dont font partie plusieurs étudiants et diplômés de l'école supérieure d'arts de Quimper, qui organise des expositions.

*quelque part, et puis aussi parce qu’on a des profs etc... donc c’est quelque chose qui va changer l’année d’après quand ça sera fini quoi. Mais oui, c’est les deux, des études et une pratique artistique ».*

De la même façon, Yohann – 5<sup>ème</sup> année – estime que : « (...) on est sortis là, c’est bon, on enlève ce poids-là, et puis on va continuer à faire des trucs justement, même si on... tout le monde s’en va à droite à gauche, mais c’est ça qu’est bien je trouve, aller vers l’autre: qu’est-ce que tu fais toi dans ton coin ? ». L’année après le diplôme sera difficile, mais quitter le « cocon » est attendu avec impatience : « Justement aux BA, on vit dans un cocon, faudra peut-être se détacher de ça quoi. Moi j’ai pas encore quitté le truc, je touche encore de l’argent, de mon boulot de pion cet été, c’est assez cool. (...) Du coup, la descente elle est bien, se prendre un peu des coups, je suis un peu maso mais, c’est bien aussi de retomber dans la réalité quoi. Parce que le cocon BA avec les bourses et tout ça, on vit bien quoi. Mais moi j’ai besoin de me faire mal un peu pour me donner des coups de pied au cul quoi ».

Pour Caroline – 5<sup>ème</sup> année –, faire aboutir son projet de création d’un lieu d’expositions serait le moyen de reprendre une pratique artistique active : « ben je me dis que mon projet personnel arrivera quand le lieu sera là, ça se rejoindra du coup. Parce que moi ma pratique, c’est plus peinture... je pense que je serai prête à attendre un peu, parce que c’est important pour moi ce truc-là. Pour moi, ça serait le truc qui m’épanouirait vraiment... donc je pense que je serais capable de mettre en sommeil ma pratique en attendant ».

Les niveaux d’identité artistique et d’engagement vers une poursuite de carrière sont relativement élevés chez des étudiants, même si l’on peut noter des intensités un peu plus faibles chez certains d’entre eux.

### **2.3. L'IDENTITE ARTISTIQUE NON AFFIRMEE**

Chez les étudiants qui n'envisagent pas de continuer une carrière artistique à leur sortie d'école (six d'entre eux), plusieurs motifs sont récurrents qui contrastent avec les étudiants précédents.

Comme le précisent les directeurs d'écoles, certains étudiants se dirigent vers les écoles d'art par hasard, dans une optique de développement d'une pratique artistique débutée parfois dans l'enfance, sans vraiment savoir où ce cursus les mènera ou dans l'optique arrêtée de devenir enseignants. Les propos recueillis évoquent ainsi un choix de cursus « pour voir », « par défaut », « pour suivre des amis ».

#### ***2.3.1. Les moments de doutes fréquents***

Les étudiants qui n'envisagent pas de poursuivre une carrière d'artiste évoquent des moments de doutes fréquents pendant leur parcours. S'ils les surmontent et ont choisi de continuer leur cursus, il semble que cela soit dans l'optique d'obtenir un niveau bac +5, ou « par simplicité », par exemple pour Béatrice – 5<sup>ème</sup> année – et Marie – 4<sup>ème</sup> année –.

Les doutes sont des moments de découragement ou de difficulté à créer. Il semble que l'évocation de doutes et de désirs d'abandon ou de réorientation pendant le cursus est exclusivement le fait des filles. Pour ces étudiantes, le fait de douter de leur adéquation et de leurs compétences artistiques – quelle que soit l'origine de ces doutes – constitue la preuve qu'elles « ne sont pas des artistes » et coïncide avec le souhait de changer d'orientation de carrière. Nadège – 4<sup>ème</sup> année –, Béatrice – 5<sup>ème</sup> année – et Elsa – 4<sup>ème</sup> année – ont ainsi imaginé à plusieurs reprises changer de cursus et se réorienter entre la 3<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> année. De fait, ces doutes ont pour la majorité des cas pour issue le choix de s'orienter vers des carrières para artistiques ou vers l'enseignement, ou de rompre plus radicalement avec les domaines des arts plastiques sans savoir pour autant quelle voie investir.

#### ***2.3.2. Une socialisation moins active et moins développée***

L'autre motif récurrent dans les récits de ces étudiants est l'évocation d'une socialisation moins affirmée que les étudiants du premier groupe. Par exemple, Nadège – 4<sup>ème</sup> année et

Carole – 4<sup>ème</sup> année – évoquent des problèmes de socialisation au sein même de leur promotion et des relations difficiles ou inexistantes avec leurs camarades de promotion.

D’autres (Lisa – 5<sup>ème</sup> année – et Béatrice – 5<sup>ème</sup> année –) évoquent ouvertement et spontanément des réseaux restreints, d’autant plus qu’ils ont conscience de leur importance. La socialisation de ces étudiants semble bien moins développée que celle des autres groupes.

Enfin, aucun étudiant de ce groupe ne prend de part active dans une des associations de l’école.

### ***2.3.3. Une vision critique du système et des méthodes pédagogiques***

Un motif récurrent et particulièrement saillant dans les récits de leurs trajectoires par les étudiants tient dans une vision critique, voire un rejet des méthodes de l’école. L’adhésion au fonctionnement et aux méthodes pédagogiques est beaucoup moins affirmée que pour les étudiants précédents. Ainsi, les étudiants exposent ici, critiques et regrets ainsi qu’une relation plus distante avec les enseignants. Ils évoquent, par exemple, des difficultés à solliciter les enseignants et regrettent le peu de cadre instauré dans les enseignements. De même, les étudiants de ce groupe regrettent de ne pas avoir « appris de techniques ». Ils évoquent un sentiment d’abandon et une incapacité à trouver des appuis au sein de l’équipe pédagogique.

Ces critiques vis-à-vis de leur enseignement découlent d’un sentiment d’inadaptation au fonctionnement de l’école et, par extension, à une carrière d’artiste.

La non adhésion au fonctionnement en autonomie est manifeste chez ce groupe d’étudiants. Ils évoquent fréquemment le besoin de cadre, de cours structurés classiques. S’il peut sembler normal que certains étudiants n’adhèrent pas aux méthodes pédagogiques proposées, ce rejet peut devenir total et contribue à l’effritement de l’identité artistique de ces individus. Le découragement mène ainsi à la conclusion d’une inadéquation par rapport à la carrière artistique.



Alors que les autres étudiants perçoivent l'autonomie comme une liberté et une capacité à éprouver leurs propres forces, ce groupe la perçoit comme un abandon et une épreuve particulièrement douloureuse, comme l'illustrent les extraits suivants.

- « Ben, j'ai appris plein de techniques, le problème avec les BA, c'est qu'on apprend des techniques que en survolant. Tu rentres pas complètement dans une technique à moins de le vouloir vraiment et d'avoir un projet qui est mono medium. Mais en général les profs nous conseillent d'utiliser plusieurs techniques, on est pas dans une école spécialisée en fait. C'est un peu ça qu'on peut reprocher aussi aux BA. Et c'est un peu ce que j'ai reproché aux BA cette année en me disant, en 4<sup>ème</sup> année, on se dit tout d'un coup, je suis à deux ans de rentrer dans la vie active, enfin de partir de l'école en tout cas et qu'est ce que je vais faire quoi. Parce que je sais faire plein de trucs mais je sais rien faire en particulier, j'ai pas appris impeccablement une technique, donc je peux pas me proposer dans une entreprise, je sais pas moi... » Elsa, 4<sup>ème</sup> année.
- « Le regard des autres déjà. Enfin, je veux dire le regard des profs sur notre travail, qui est souvent dur, mais ça c'est pas forcément... après, ça c'est pour tous, c'est moi qui le vit comme ça, mais... tout le monde le vit pas forcément difficilement. Y en a certains qui y croient vraiment et qui ont envie d'être artiste et malgré les difficultés, c'est pas grave. Mais c'est pas la difficulté qui me fait spécialement peur, c'est juste que j'ai pas envie d'être là-dedans quoi (...) Moi je trouve qu'on apprend à être autonome surtout, après on nous apprend pas forcément des choses, on a pas énormément de théorie, ce qui est quelque chose qui nous embête beaucoup en tant qu'étudiant, moi j'aimerais vraiment en avoir plus. Mais après justement, c'est à nous de nous nourrir à côté de ça quoi, vraiment, c'est pour ça que je disais autonomie parce que enfin, moi je lis beaucoup à côté de ça, parce qu'on est obligé, sans ça je produirais peut être même pas quoi. Je pense. Voilà, je pense que c'est ce qu'ils attendent de nous, et de se construire un discours. Après ils sont là, ils nous écoutent ils nous aident à avoir un discours autour de ce que qu'on fait, mais je trouve pas qu'ils nous apprennent forcément à faire quelque chose en fait.

[Vous le regrettez ?] Ouais, vraiment, ouais. (...) Ben j'attendrais plus de théorie, ça c'est sûr. Parce que je trouve que ça crédibilise un artiste d'avoir des connaissances, et puis ça permet de se réaliser en tant qu'artiste parce que sans connaissances on peut pas être convaincu, je sais pas, je pense que y aurait un manque quoi ceux qui auraient aucune culture ... je sais pas. Après je pense que c'est vraiment une question de caractère, parce que y en a certains qui ont la même chose que moi, qui ont pas de théorie, qui ont pas toutes ces choses-là, mais qui, j'en suis persuadée aujourd'hui, savent se vendre, sans pour autant qu'on leur ait appris à l'école ». Marie, 4<sup>ème</sup> année.

- « *Ce qui est pas évident, c’est qu’on est seul face à son projet, qu’on est malgré tout très peu encouragé, qu’on nous apprend aussi ce que ce sera après, enfin que je veux dire, le côté assez dur des choses, qu’il faut se battre. Mais finalement, c’est très très peu d’encouragement, beaucoup de déceptions, de doutes, et des personnes qui sont fortes à la base, c’est assez facile, mais des personnes qui sont assez fragiles, c’est pas si évident que ça. Et cette bataille, c’est une bataille avec soi-même, finalement c’est beaucoup de solitude, enfin moi je trouve ça dur quoi. Et au fil des ans ben tu vois des choses de la vie, je pense que chacun a un parcours en fait et chaque avenir dépend de ce que tu vis quoi. Des choses qui interviennent et tout. Et on a tous des sensibilités très très différentes... et après je pense que notre devenir est aussi dépendant de notre vie quoi, finalement, l’art aussi c’est ça, enfin pour moi, c’est très très proche de moi, de ce que je peux ressentir, de ce que je peux voir, et c’est ça qui est aussi parfois difficile, de faire la part des choses. (...) Moi ce qui m’a manqué, c’est toujours cette notion de soutien. C’est qu’à certains moments, t’es tellement en doute de tout, que quand on t’encourage pas où qu’il y a pas voilà, un petit truc qui te permette de continuer... c’est surtout ça qui m’a manqué. J’ai trouvé ça vraiment dur à ce niveau-là* ». Nadège, 4<sup>ème</sup> année.

#### **2.3.4. Le choix de l’abandon pour vaincre l’angoisse de la sortie**

Contrairement au premier groupe, la sortie de l’école semble redoutée par les étudiants à l’identité artistique faible. Beaucoup d’angoisse transparaît dans les discours des étudiants qui ne montrent pas une affirmation de leur identité d’artiste.

Loin d’attendre la sortie avec impatience, les étudiants évoquent au mieux des pistes d’issues de secours pour prolonger leur plongée dans la vie active, au pire, une angoisse réelle de l’avenir qui les paralyse, comme Elsa – 4<sup>ème</sup> année – l’évoque : « *C’est une grande question, c’est la question que je me pose tous les jours. Et c’est ce qui fait que je vais quand même finir mon cursus des BA, mais je vais certainement pas continuer là-dedans. Toute l’année, toute l’année, je me suis dit par demie journée, je continue les BA, non, j’arrête les BA, je vais faire une formation professionnalisante en couture, en pâtisserie, en n’importe quoi... infographiste. Et toute l’année, je me suis dit, si si, je vais finir les BA* ».

Pour Nadège – 4<sup>ème</sup> année –, il s’est agi de préparer la sortie en envisageant de se détourner d’une carrière d’artiste : « *Ben c’est ça qu’est difficile, faut faire des choix. Donc les choix qu’il y a eu un moment donné, c’est : est-ce que je continue dans l’art, ou est-ce que je*

*privilégie ma vie dans un cadre calme, parce que bon, y a cette idée là aussi quoi, y a l'art, on sait que tout se passe un moment donné par Paris, la capitale, mais en même temps, moi j'ai pas envie de me sacrifier pour vivre dans des conditions difficiles, avoir 20 m2 et ça, je pense que c'est des choix à un moment qui sont pas faciles à prendre. Donc vous essayez de trouver des alternatives, enfin pour ma part en tout cas, de trouver des alternatives, de... parce qu'ici finalement je me sens bien, dans une ville moyenne on va dire, et finalement on peut quand même réussir à faire des activités artistiques, dans des secteurs comme ça. J'ai pas des trop trop grandes ambitions peut être pour certains... mais après ... (...) pour moi le départ c'était important que je l'anticipe et que même si je fais pas tout de suite des choses dans l'art, si je continue à faire un peu de vente, je serai pas non plus frustrée, et ça me permettrait d'arriver le soir, de pas être trop fatiguée et justement de pouvoir continuer à peindre ou à lire des choses comme ça, plutôt que t'arrives de l'usine et t'es achevée... ».*

#### **2.4. UNE IDENTITE ARTISTIQUE ENCORE FRAGILE OU DIFFICILE A EVALUER**

Un troisième groupe d'étudiants rassemble ceux à des stades divers du cursus (treize d'entre eux). Une majorité se trouve en 4<sup>ème</sup> année et évoquent certaines étapes comme encore nécessaires à leur construction : l'échange Erasmus, l'année de préparation de diplôme, le jury pour ne plus être étudiant et pouvoir se dire artiste.

Ce groupe, relativement étoffé, d'étudiants délivre peu d'informations suffisamment significatives pour présumer de l'état de développement de leur identité artistique. Parce qu'ils sont encore trop jeunes, en troisième (Martin, Manon) ou quatrième année (Nastasja, Mathilde, Jérémie, Arnaud) ou parce qu'ils ne semblent pas avoir identifié ou vécu les étapes et expériences significatives évoquées par les étudiants du premier groupe. Notamment, certains attendent la 5<sup>ème</sup> année à venir pour leur permettre d'avancer dans leur construction et leur pratique d'artiste.

Les étudiants de 5<sup>ème</sup> année (Yves-Marie, Aline, Lisa) qui expriment une identité artistique encore fébrile, attendent de vivre des expériences qui, selon eux, manquent à leur parcours. Les indices positifs qu'ils ont reçus quant à leur reconnaissance en tant que jeunes artistes lors du jury de leur diplôme ne suffit pas à les convaincre de se lancer totalement, tout de suite, dans une carrière d'artiste comme l'indique Lisa : « *Mais c'est pas évident en sortant*

*des BA quand on a eu des avis super favorables d’être lâchés comme ça dans la nature et de se dire bon ben est-ce que vraiment, qu’est-ce que je fais avec ça, avec mon travail, est-ce que je continue ? Est-ce que... qu’est-ce qui était vraiment moi ? Parce que finalement, on est tellement influencés par les gens, par les autres, par les profs. C’est une grosse remise en question. Mais bon, ça a toujours été là, je pense que ça va continuer, je vais pas lâcher ».*

Il s’agit pour eux de continuer leur progression en passant les étapes et les expériences que le premier groupe a, lui, déjà accomplies. L’identité artistique de ces étudiants est donc en cours de construction, sans que l’on puisse prévoir l’issue vers une continuation certaine d’une carrière d’artiste. Acquérir une certaine autonomie, financière dans un premier temps, semble nécessaire, comme l’évoque Lisa – 5<sup>ème</sup> année – :

- *« Je suis partie en me disant, je vais avoir juste un niveau bac+3 pour faire l’IUFM pour être instit et j’avais appelé on m’avait dit, oui c’est très bien, au contraire, en maternelle on forme beaucoup à l’art, et maintenant je suis allée jusqu’au bout, d’autant plus que maintenant avec les réformes, il faut un Bac+5 . et du coup maintenant, j’ai remis ce projet de côté parce que.. Parce que c’est compliqué dans l’enseignement et que je me dis que j’ai peut-être quelque chose à faire dans l’art de toutes façons, j’ai pris trop de goût à ça, c’est trop tard. Mais bon, ça n’empêche que je vais passer des concours pour aller dans le social et faire de l’art thérapie du coup, essayer de faire un pont entre les deux. Voilà. Je reste un an encore à Quimper pour préparer les concours » ; « moi, j’ai pas trop envie de me galérer trop pour l’instant, je sais que je préfère avoir quelque chose de fixe. Je me suis inscrite au CAPES à tout hasard, au CAPES d’arts plastiques pour essayer d’avoir quelque chose d’assez solide qui me permette de garder ma pratique à côté. Je fais beaucoup de danse à côté dans une compagnie, ça ça reste une priorité malgré tout. Donc avoir une sécurité financière. Avoir une autonomie que je n’ai pas encore complètement ».*

Ces éléments majeurs qui structurent les trajectoires de la construction de l’identité d’artiste des étudiants laissent apparaître des niveaux de maturité divers chez les individus que nous avons rencontrés.

Un certain nombre sont des étudiants avant d'être des jeunes artistes, comme le relève une directrice d'école : *« Bon, après, on est dans des degrés de maturité différents. Nous, on peut pas dire qu'on accueille dans nos écoles... on a une maturité moyenne, voire immature. Des gens qui se cherchent, voilà. Alors, quand quelqu'un se cherche, c'est par hasard qu'il vient vers une école d'art ».*

De la même façon, Jane – 5<sup>ème</sup> année –, note que *« C'est des étudiants comme les autres en fait, je suis désolée de vous le dire, mais il n'y a aucune différence (rires)... et je pense que les profs ils sont assez frustrés de ça parce qu'ils essaient de lancer des thèmes intéressants, cette année on a travaillé pas mal sur les hétérotopies, et y a eu aucun aucun retour et on essaie de lancer des espèces de débats par mails interposés, en se disant, c'est encore un vecteur possible, ça fait des flops immenses, y a même pas de discussion ou de polémique, y a rien. Donc voilà... ».*

Les étudiants eux-mêmes reconnaissent ce manque de maturité, qu'ils tendent à entretenir pendant leurs années d'études. Nathalie – 5<sup>ème</sup> année – : *« Et y a aussi le fait de se dire, ben non, je suis encore étudiant, je reste, je veux pas sortir ... pourtant l'année-là elle est passée... en une semaine, on a rien vu passer (...) Sauf que quand on est étudiants, on a des œillères, on se dit "non, non" ».*

Si certains étudiants ont trouvé dans les méthodes pédagogiques centrées sur l'autonomisation un fonctionnement leur permettant effectivement de saisir des espaces de liberté et de construction de leur identité artistique de manière à envisager une carrière d'artiste, ce fonctionnement laisse certains dans une indécision angoissante. La gestion de l'autonomie est une compétence majeure nécessaire à la construction d'une carrière artistique, tout comme elle est un point essentiel dans la construction d'une carrière entrepreneuriale. Si l'école d'art forme des artistes, elle forme des individus à l'autonomie.

## **2.5. SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A L’IDENTITÉ ARTISTIQUE**

Plusieurs moments clés structurant le parcours des jeunes artistes à l’école semblent ainsi se succéder. Les deux années de propédeutique tout d’abord, qui exigent une adaptation pour tout le monde. L’année de préparation de DNAP, ensuite, durant laquelle les étudiants conçoivent leur premier projet artistique personnel qu’ils défendront pour la première fois devant une instance susceptible de valider leur souhait de se dire artiste. La quatrième année, permet de construire et de renforcer la socialisation par le biais des échanges Erasmus et des stages ou projets associatifs possibles pendant une année sans diplôme à préparer. Enfin, l’étape du DNSEP cristallise les éléments de l’identité artistique que les étudiants sont parvenus à rassembler pendant leur cursus. Les étudiants qui ont passé avec succès toutes ces étapes semblent acquérir une autonomie et une identité artistique suffisamment solide pour envisager de continuer. Les autres auront besoin de plus de temps pour passer des étapes encore nécessaires. Enfin, certains étudiants qui n’ont passé que très peu d’étapes avec succès ont, avant même de valider leur DNSEP, choisi de sortir de la carrière artistique.

Si les garçons n’évoquent jamais de désirs d’arrêter le cursus en école d’art, ils parlent plutôt de questionnements, sans jamais oser avancer la question de l’arrêt. Si nous ne pouvons pas conclure que les garçons ne doutent pas, toujours est-il qu’ils ne mettent pas ces moments de leurs parcours en avant. Pour les filles, les difficultés et les interrogations sont traduites en termes de non adaptation à la vie d’artiste.

L’identité artistique se construit à partir des représentations et des expériences vécues pendant le cursus. Les indices récoltés par les étudiants au cours de leurs expériences réussies et au moment des épreuves de jury et jugement par les enseignants, leur permettent de renforcer ou, au contraire, d’affaiblir leur identité artistique.

L’impact des méthodes pédagogiques (autonomie et pédagogie par projet à partir de la troisième année, relations personnalisées avec les enseignants) semble prépondérant dans la construction de l’identité.

Certains étudiants font ainsi preuve dès la 4<sup>ème</sup> année d’une identité artistique suffisamment haute pour envisager de continuer, ils anticipent alors leur sortie par la mise en place de projets leur assurant une suite artistique à la sortie de l’école.

Les étudiants qui n'ont pas accumulé suffisamment d'indices confortant leur identité artistique envisagent de vivre des expériences qui leur sont nécessaires et que les autres ont vécues pendant leur cursus (montage de projets, prise de responsabilités, voyages...).

Les étudiants qui ont mal vécu le cursus sans recevoir d'indices forts leur permettant de se rassurer sur leur capacité à être artiste, sortent du parcours.

Les filles sont plus enclines à interpréter leurs moments de doutes comme des indices d'une identité artistique faible.

Parmi ceux qui envisagent de continuer vers une carrière d'artiste, la création de structure semble une voie privilégiée pour réussir à le faire (Thomas, Joachim, Marion, Jane, Caroline, Yohann). Le niveau d'identité artistique pourrait contribuer au renforcement de l'intention entrepreneuriale. Parmi les étudiants dont l'identité artistique est faible ou encore incertaine, seuls deux présentent des intentions entrepreneuriales, dont une crédible (Cécile – 4<sup>ème</sup> année –).

## **Conclusion de la section 2**

Cette section a permis de mettre en lumière les éléments spécifiques à l'identité artistique des étudiants d'écoles d'art. Nous avons déterminé que les étudiants se trouvent à des stades divers de leur construction identitaire d'artiste, et pour certains, qu'ils n'ont pas réussi à construire une véritable identité d'artiste. Cette construction procède d'un certain nombre de facteurs tels que le degré de socialisation, l'intégration plus ou moins réussie des principes d'autonomisation développés dans le cursus, la réussite aux épreuves de légitimation devant les pairs et les enseignants.

## **SECTION 3 – LA CONSTRUCTION D’UNE IDENTITE ARTISTIQUE ET LA FORMATION D’UNE INTENTION ENTREPRENEURIALE : DES PROCESSUS INTERDEPENDANTS**

---

Cette section a pour objet d’examiner dans quelle mesure l’intention entrepreneuriale des étudiants d’écoles d’art et la construction de leur identité artistique peuvent être directement liées voire, mutuellement se renforcer. En effet, les deux phénomènes semblent présenter des similitudes tant dans leur caractère processuel (3.1.) que dans leurs déterminants (3.2.), certaines variables semblent communes aux deux processus qui constituent des liens d’interdépendance (3.3.).

La formation de l’intention entrepreneuriale ainsi que la construction de l’identité artistique constituent des processus non linéaires dont certains déterminants semblent communs.

### **3.1. DES PROCESSUS NON LINEAIRES ET INSTABLES**

Nous avons vu que l’identité artistique des étudiants se renforce au cours de leur cursus ou, au contraire, s’effrite ou n’émerge jamais quand les éléments fondateurs ne sont pas réunis. La construction d’une identité artistique n’est ni linéaire, ni stable. Ceci va notamment dans le sens des travaux de Liot (2004) et Bain (2005).

Des chercheurs ont pointé le caractère instable et non linéaire de la formation de l’intention entrepreneuriale (Audet, 2001 ; Moreau, 2006). De la même façon, la stabilité et l’intensité de l’intention des étudiants semblent marquées par des événements qu’ils identifient. Il est difficile de saisir une éventuelle évolution de l’intention chez les étudiants (non intentionnels et intentionnels) au moment des entretiens.

Il faudrait pour cela procéder à de nouveaux entretiens avec les étudiants non intentionnels dans quelque temps. N’ayant pas été mené selon une approche longitudinale, notre travail ne nous permet pas d’infirmar ou de confirmer le caractère non linéaire de l’intention des interviewés. Cependant, certains propos nous laissent penser que l’intention entrepreneuriale peut, en effet, évoluer dans le temps.



Au-delà d'un caractère processuel commun, la formation de l'intention entrepreneuriale et de l'identité artistique présentent des similitudes quant à la nature de leurs déterminants.

### **3.2. DES DETERMINANTS DE MEME NATURE**

Tout d'abord, nous avons vu que la construction de l'identité artistique repose sur des croyances sous-jacentes elles-mêmes basées sur des représentations et des perceptions. Le chapitre 2 de la partie 1, a montré quelles croyances sous-jacentes fondaient l'attitude et le contrôle perçu envers la création d'entreprise dans le cas des étudiants d'écoles d'art.

Les éléments déterminants de l'identité artistique des jeunes artistes relèvent, d'une part, des représentations que les étudiants se font de l'artiste et de son parcours et, d'autre part, de l'influence d'individus tels que les enseignants, les pairs ou l'entourage familial ainsi que de l'intégration d'une autonomisation et d'une socialisation artistique chez les étudiants.

L'attrait pour une carrière d'artiste dépend de la maturation d'un processus de socialisation et de perception de soi comme artiste par les autres. Se lancer dans une carrière d'artiste apparaît comme désirable lorsque les étudiants ont des représentations positives de l'artiste. Dans la mesure où très peu d'étudiants sont issus de familles d'artistes, ces représentations sont essentiellement façonnées par leurs enseignants, leurs pairs et leurs expériences au cours de leurs années d'études. Les représentations diffusées dans les médias ne semblent pas correspondre à la représentation qu'ils se font de l'artiste qu'ils voudraient être. L'influence des modèles de rôle, à l'image des enseignants référents et des enseignants visitants semble tout à fait significative. Si l'influence de la famille joue un rôle dans les premières années du cursus, celle-ci s'atténue pour la majorité des étudiants au cours des années.

Parallèlement, les étudiants, en se soumettant à des épreuves tout au long de leur parcours, envisagent une carrière d'artiste en termes de contrôle perçu. L'apprentissage des techniques artistiques et la spécialisation dans une ou plusieurs disciplines choisies, se font en autonomie, sous le regard d'un enseignant référent. Les étudiants pratiquent, pendant les cinq années de leur cursus, les disciplines dans une optique de meilleure maîtrise.

Si mener une carrière d’artiste présume de compétences artistiques techniques, elle suppose également des aptitudes en termes de maîtrise des codes et des règles de la profession. Les auteurs évoquent la capacité à construire un discours concernant son travail et la capacité à développer un réseau social solide comme des compétences majeures pour de jeunes artistes. Les propos des étudiants que nous avons rencontrés, confirment ces éléments. Plusieurs étudiants ont évoqué leur capacité à parler de leur travail et à former puis mobiliser des réseaux essentiels dans leur parcours. Ces éléments contribuent à renforcer le contrôle qu’ils pensent avoir sur leur capacité à mener une carrière d’artiste dans l’avenir.

Enfin, tous les étudiants, qu’ils envisagent ou non de continuer dans une carrière d’artiste, évoquent la capacité « à tenir le rythme ». Cette dimension relève de leur capacité à entretenir une motivation sur le long terme. La ténacité, la persévérance et l’abnégation semblent provenir de compétences personnelles nécessaires pour mener une carrière d’artiste.

Ils rapportent un manque de contrôle quant aux aspects professionnels du métier d’artiste. Ils s’avouent perdus et désinformés sur les aspects administratifs et juridiques afférents au statut et à l’installation en tant qu’artiste. Leur stratégie est alors de se tourner vers des connaissances et des pairs expérimentés, capables de les informer sur les démarches à suivre.

Les étudiants qui choisissent de continuer une carrière artistique justifient ce choix par l’envie, la motivation, la foi et l’impossibilité de faire autre chose. Une consonance vocationnelle relevée par beaucoup de sociologues des professions artistiques apparaît, même si « la réalité » reste une donnée que les étudiants prennent en compte. Ainsi, le désir peut être atténué par un contrôle perçu faible.

Ces éléments fondateurs que sont la socialisation, l’adhésion aux méthodes pédagogiques basées sur l’autonomisation, la confrontation à des épreuves légitimantes et l’anticipation d’une sortie de l’école agissent sur le contrôle perçu des étudiants.

Nous avons vu que les étudiants négocient leurs représentations de l’artiste en établissant des typologies et en identifiant le type d’artiste auquel ils ne voudraient pas ressembler. Les étudiants ont une attitude négative envers les représentations médiatiques et les artistes stars. Leur désir de devenir artiste semble plutôt s’ancrer dans l’identification de

modèles en la personne d'un enseignant référent. La norme sociale semble avoir un impact majeur dans la construction de l'identité d'artiste.

Ainsi, les processus de formation de l'intention entrepreneuriale et de l'identité artistique présentent des similitudes dans leur élaboration. Ils s'articulent autour de variables de même nature : la désirabilité et la faisabilité. La désirabilité de la poursuite d'une carrière d'artiste est déterminée par les représentations sous-jacentes quant à l'artiste et la carrière d'artiste, par la norme sociale constituée par les pairs, par les enseignants et les parents. Des variables modératrices auraient également pu être mises en évidence telles que la propension à la prise de risque, la propension à l'action et la tolérance à l'incertitude<sup>102</sup>.

### **3.3. DES DETERMINANTS COMMUNS**

Nous avons analysé la construction de l'identité d'artiste des étudiants pendant leur parcours et noté l'impact déterminant sur leur choix de carrière à la sortie. Au regard des études d'insertion des étudiants d'école d'art, nous nous sommes interrogée sur ce qui mène certains étudiants à choisir une carrière d'indépendant ou de créateur d'entreprise. Ainsi, nous établissons que les étudiants qui envisagent une carrière d'artiste à la sortie de leur école ou dans un moyen terme sont ceux qui expriment des intentions d'entreprendre. Autrement dit, il semble que le choix d'une carrière d'artiste passe par la création de structure. Les étudiants n'envisagent pas de se lancer comme indépendants et de travailler seuls, ils envisagent en revanche de passer par la création de lieu ou d'association, voire d'entreprise, à deux ou plus pour continuer dans une carrière artistique.

Pour les étudiants qui construisent une identité d'artiste forte et affirmée, la possibilité de vivre de leur art passe par la création d'une structure. Pour les autres, l'intention de créer est moins formée. Aussi, la formation de l'intention de créer chez les jeunes artistes nous semble dépendre directement de leur identité artistique autoperçue, conditionnée elle, par les représentations qu'ils ont d'un artiste, des indices renvoyés par leurs enseignants et leur entourage et de leurs expériences de projets et réussites pendant leur cursus. La création de structure ou l'indépendance constitue l'étape suivante qui consacrera leur avancée dans la carrière artistique.

---

<sup>102</sup> Les travaux de Pierre-Michel Menger insistent sur le risque et l'incertitude dans les professions artistiques. Voir notamment « Le Travail Créateur : s'accomplir dans l'incertain », 2009.

Tableau 32 : Correspondances entre le niveau d’intention et le niveau d’identité artistique

<b>Cas</b>	<b>Intention</b>	<b>Identité artistique</b>
<b>Aline – 5<sup>ème</sup> A</b>	Non	En cours
<b>Amélie – diplômée</b>	Non	Non
<b>Arnaud – 4<sup>ème</sup> A</b>	Non	En cours
<b>Béatrice – 5<sup>ème</sup> A</b>	Oui	En cours
<b>Carole – 4<sup>ème</sup> A</b>	Non	En cours
<b>Caroline – 5<sup>ème</sup> A</b>	Oui	Oui
<b>Cécile – 4<sup>ème</sup> A</b>	Oui	En cours
<b>Coralie – 4<sup>ème</sup> A</b>	Oui	Oui
<b>Elodie – 5<sup>ème</sup> A</b>	Oui	Oui
<b>Elsa – 4<sup>ème</sup> A</b>	Non	Non
<b>Erwan – 5<sup>ème</sup> A</b>	Oui	Oui
<b>Jane – 5<sup>ème</sup> A</b>	Oui	Oui
<b>Jéréemie – 4<sup>ème</sup> A</b>	Non	En cours
<b>Joachim – 5<sup>ème</sup> A</b>	Oui	Oui
<b>Léa – 4<sup>ème</sup> A</b>	Oui	Non
<b>Lisa – 5<sup>ème</sup> A</b>	Non	En cours
<b>Louise – diplômée</b>	Oui	Oui
<b>Manon – 3<sup>ème</sup> A</b>	Non	En cours
<b>Marie – 4<sup>ème</sup> A</b>	Non	Non
<b>Marinette – diplômée</b>	Oui	Oui
<b>Marion – 4<sup>ème</sup> A</b>	Oui	En cours
<b>Martin – 3<sup>ème</sup> A</b>	Non	Non
<b>Mathilde – 3<sup>ème</sup> A</b>	Non	En cours
<b>Mélanie – 4<sup>ème</sup> A</b>	Non	Oui
<b>Nadège – 4<sup>ème</sup> A</b>	Non	Non
<b>Nastasja – 4<sup>ème</sup> A</b>	Non	En cours
<b>Nathalie – 5<sup>ème</sup> A</b>	Non	En cours
<b>Pierre – diplômé</b>	Oui	Oui
<b>Thomas – 4<sup>ème</sup> A</b>	Oui	Oui
<b>Yohann – 5<sup>ème</sup> A</b>	Oui	Oui
<b>Yves Marie – 5<sup>ème</sup> A</b>	Non	En cours

Légende : ☐ étudiants intentionnels

Ce tableau de correspondance montre que les étudiants intentionnels sont une majorité à avoir construit une identité artistique solide. Créer une structure ne serait donc pas incompatible avec une carrière d'artiste ; elle permet pour les étudiants de démarrer leur carrière et de se voir artiste à part entière.

La création d'une structure se pose pour les étudiants comme la possibilité de répondre à leurs attentes professionnelles, soit vivre de leur pratique artistique dans un environnement dynamique leur permettant de s'épanouir personnellement en diffusant leur vision de l'art. Construire une identité artistique solide et envisager de mener une carrière d'artiste semblent désirable et envisageable et ainsi contribuer à former, chez les étudiants, l'intention de créer une structure qui leur permettrait de poursuivre dans cette voie.

Les étudiants intentionnels sont ceux qui expriment une identité artistique solide ou en cours de construction. Ceux qui n'expriment pas d'identité artistique n'ont pas d'intention, hormis Léa – 4<sup>ème</sup> année –. Créer une structure permet de résoudre la tension qui existe à se maintenir dans le mythe de la dévotion totale à l'art face aux nécessités de la vie quotidienne (Bain, 2005).

En fin de parcours, les étudiants qui ont construit une identité artistique relativement stable sont les plus enclins à exprimer des intentions crédibles et affirmées. Plusieurs événements clés marquant l'évolution des deux trajectoires leur sont communs. Ceci nous permet de croire que l'intention de créer et l'identité artistique sont intimement liées. La création de structure apparaît, pour certains étudiants, une étape d'émancipation artistique et l'acquisition d'une dimension leur permettant d'être reconnu comme des artistes. Réussir à créer une structure à partir de son activité artistique officialise leur légitimité à être reconnu comme artiste. Les étudiants qui se sentent artistes et savent leur volonté de continuer cette carrière voient dans la création d'une structure la preuve et la concrétisation de cette identité. Les étudiants dont l'identité artistique est encore peu affirmée, n'envisagent pas de créer, ceux qui ne se sentent pas artistes non plus. Seuls les étudiants dont l'identité artistique est forte, envisagent de créer leur structure.

Les étudiants non intentionnels ont soit encore des étapes à passer (diplôme, expériences professionnelles), soit n'envisagent pas de carrière artistique du tout. Seule Mélanie – 4<sup>ème</sup> année – présente une identité artistique solide, mais ne présente aucune intention de créer. Cette étudiante poursuit ses études à Londres, dans une école de design. Elle envisage de

pouvoir trouver un poste de commissaire d’exposition, en tant que salariée ou indépendante. Elle affirme ne pas avoir l’intention de créer de structure pour le moment.

Lorsque nous considérons les identités artistiques des étudiants qui expriment une intention entrepreneuriale crédible, nous observons que certains déterminants sont engagés dans la construction de leur identité artistique et dans la formation de leur intention entrepreneuriale.

### **3.4. L’INFLUENCE DE L’IDENTITE D’ARTISTE SUR LE MODE D’ENTREPRENEURIAT ENVISAGE**

Si la création de structure n’est pas incompatible avec le fait d’être artiste et, au contraire, permet de mener une carrière artistique pleinement, le mode de création est déterminé par le type d’activité qu’est l’art et par les représentations qu’ont formées les étudiants à propos de l’entreprise. Si un artiste peut être et doit être un créateur de structure, il ne peut pas être un créateur d’entreprise lucrative. Le type de structure envisagé reste, dans la majorité des cas, associatif.

Pour les étudiants, créer leur activité, vivre de leur production et mettre en œuvre les compétences apprises à l’école passent par la création de leur emploi et la création d’une structure. Même si des entreprises offraient des emplois, la quête d’autonomie et d’expression personnelle conduit les jeunes artistes à envisager de créer leur propre structure pour se donner la possibilité de proposer leur travail artistique et de créer leur monde, hors de tout cadre préétabli.

Les problèmes de faisabilité renforcent la motivation et mènent les jeunes artistes à imaginer des modes d’entrepreneuriat « *alternatifs* » (Gasse et al., 2008) capables de répondre à leurs attentes professionnelles, à leurs aspirations personnelles et leur permettant d’exercer leurs compétences créatives. La structure associative semble la plus adaptée aux yeux des étudiants, car elle répond à toutes leurs attentes professionnelles et aux problèmes de faisabilité, engendrés par leur manque de compétences en gestion d’entreprise, d’une part, et à la structure du secteur des arts contemporains, d’autre part.

La structure associative permet, dans un premier temps, d’envisager un projet commun, à plusieurs. La dimension collective semble primordiale quand les étudiants envisagent de

créer. D'une part, créer à plusieurs rassure. D'autre part, la dimension collective serait, pour les étudiants, constitutive de l'activité de l'artiste : l'échange et l'émulation permettent de décupler la créativité. Les étudiants vont ainsi à l'encontre d'une vision solitaire et individualiste de l'artiste plasticien communément répandue. La dimension collective de la structure associative permet aussi d'accroître sa visibilité, de faire porter sa voix et ses projets plus loin que par une expérience individuelle. Enfin, la dimension collective de l'association semble répondre à des attentes professionnelles et à des valeurs de partage, d'échanges et à une vision collective du travail par projet qui doit permettre de se réaliser et de s'accomplir personnellement. L'association permet de partager et de renforcer des réseaux d'échange et de pratiques.

Créer sous forme associative résout également un certain nombre de difficultés liées à la mise en œuvre et à la faisabilité. La souplesse et le peu de moyens financiers nécessaires à la création d'une association semblent constituer une raison importante dans le choix de cette forme juridique. Les étudiants intentionnels sont familiers de la création d'association qu'ils ont expérimentée pendant leur cursus pour la plupart.

Le caractère non lucratif de l'association intéresse les étudiants à deux titres car la non lucrativité de leur activité convient à des valeurs profondes (il ne s'agit pas de « faire de l'argent » mais de pouvoir vivre correctement). Les motivations à créer ne relèvent pas de motivations lucratives. La lucrativité n'entre pas en cohérence avec l'activité artistique qui reste un moyen d'épanouissement personnel et de création d'une conscience chez le public que les œuvres et les événements doivent toucher. La valeur que les étudiants entendent obtenir est une valeur sociale permettant aux bénéficiaires de voir autre chose, autrement.

La non lucrativité correspond aux réalités du secteur de l'art contemporain. Les doutes des étudiants, quant à la capacité à vivre de leur production sont confirmés par tous les chiffres que nous avons exposés dans le chapitre 1 de la première partie. A ce titre, le statut associatif permet, comme dans une grande partie du secteur artistique et culturel, de soutenir une activité et un équilibre financier. La forme associative serait, pour les étudiants, la seule, dans les premiers temps de l'activité du moins, permettant de générer des revenus pour maintenir l'activité par le biais des subventions publiques, des partenariats privés et du mécénat.

La forme associative permet de maintenir une activité parallèle, génératrice d’un revenu alimentaire fixe, permettant aux étudiants de vivre et de maintenir une activité artistique. Les étudiants n’envisagent que rarement la création de structure, surtout au début de leur activité, comme une activité unique. Elle ne serait pas suffisamment rémunératrice et accaparerait trop le temps de création.

Le statut associatif répond ainsi à la fois à des contraintes de faisabilité et à des motivations profondes.

Les étudiants sont familiers de cette forme juridique. Elle est très largement représentée dans le secteur des arts et de la culture. Enfin, ils ne connaissent pas vraiment d’autres formes juridiques possibles telles que les formes coopératives. Le fait que l’association soit largement plébiscitée et revendiquée par les étudiants ne nous semble pas étonnant.

### **3.5. PROPOSITION D’UN MODELE D’INTENTION ADAPTE AU CAS DES JEUNES ARTISTES**

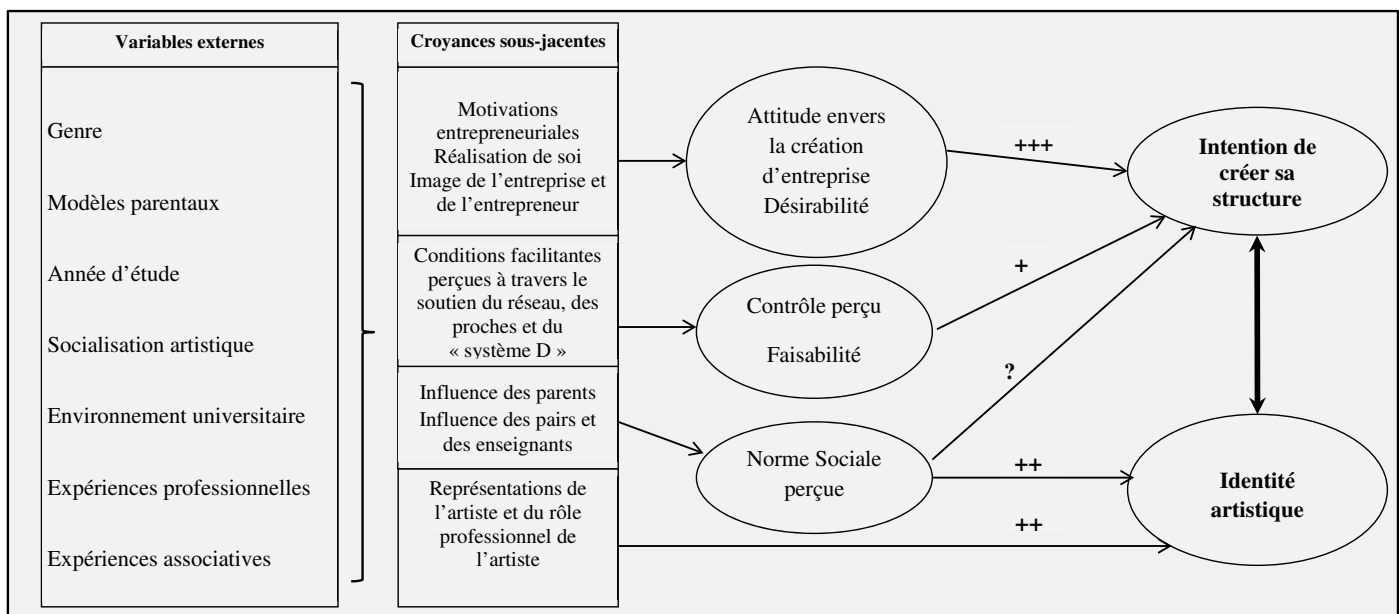
Compte tenu des résultats exposés dans les chapitres 2 et 3 de la deuxième partie, la formation de l’intention entrepreneuriale chez les étudiants d’écoles d’art semble s’articuler avec la construction de leur identité artistique.

Des déterminants de même nature participent pour certains à la fois à la construction de l’identité artistique et de l’intention entrepreneuriale. Ce travail de recherche fondé sur les discours de jeunes artistes amène à soutenir que renforcer les intentions entrepreneuriales des étudiants d’écoles d’art contribue à renforcer leur identité artistique. Inversement, vouloir former des artistes dont l’identité professionnelle est solide et affirmée, passe par la nécessité de leur permettre d’envisager de créer leur activité dès la sortie de l’école. En effet, les étudiants qui présentent des identités artistiques fortes en fin de 5<sup>ème</sup> année d’école, expriment tous des intentions entrepreneuriales crédibles. Si les modalités de création passent par des formes particulières telles que la création d’associations, créer une structure est pour les étudiants désireux de s’engager dans une carrière d’artiste, le seul moyen d’y parvenir, à court et moyen terme.

Les éléments mis en évidence dans les chapitres précédents nous amènent à proposer le modèle d’intention suivant.



Schéma 28 : Proposition d'un modèle de formation de l'intention entrepreneuriale adapté aux jeunes artistes



Légende : → Relation causale significative.

+++ Impact très fort    ++ Impact moyen    + impact faible    ? pas de certitude quant à l'existence d'une relation causale directe.

} Influence cumulée des variables externes sur les croyances, sans qu'une causalité variable par variable ne puisse être établie.

↔ Evolution conjointe et influence mutuelle.

### **Conclusion de la section 3**

Identité artistique et intention dépendent de variables communes : norme sociale, représentations, faisabilité, désirabilité. Certaines variables influencent l'identité artistique et l'intention. Ainsi, travailler sur l'intention permet de soutenir et renforcer l'identité artistique. De la même façon, travailler sur la construction de l'identité artistique, par le biais de méthodes pédagogiques par projet, et par le renforcement de la professionnalisation et de la faisabilité perçue, permettrait de renforcer l'intention entrepreneuriale. Travailler sur l'intention de la création dans les écoles pourrait favoriser la formation de l'identité artistique des jeunes et leur ouvrir des perspectives pour évoluer et persévérer dans une carrière d'artiste choisie et crédible. Proposer des sensibilisations et favoriser les démarches entrepreneuriales chez les étudiants d'école d'art leur permettraient de construire leur carrière et leur identité d'artiste.

Plus qu'une combinaison de variables immuables, c'est l'articulation et l'évolution des étudiants pendant leur cursus qui construit l'intention d'entreprendre ou non. Les récits des étudiants, à propos de leur parcours à l'école, s'entremêlent avec la construction de leur choix de carrière formé à l'école. L'identité d'artiste qu'ils se construisent, en interaction avec les enseignants, les pairs dans le cadre de leurs expériences et de la confrontation avec les autres ainsi que les représentations de l'artiste qu'ils ont, semblent construire leur intention entrepreneuriale et leur choix de parcours à la sortie de l'école. Plus leur identité d'artiste est claire et affirmée, et aussi confirmée par les autres, plus leur intention d'entreprendre à la sortie s'affirme. Construire une identité d'artiste forte à l'école engendre une envie de créer sa structure en sortant de l'école, comme un accomplissement, un aboutissement de leur parcours d'étudiant et de la construction de leur carrière d'artiste.

Cette section a permis de mettre en lumière l'articulation entre la construction de l'identité d'artiste à l'école et la formation de l'intention entrepreneuriale, ces éléments qui ont émergé des entretiens, semblent marquer une particularité de la formation de l'intention des jeunes artistes et nous permettent de proposer un modèle d'intention adapté au cas des jeunes artistes qui devra être testé dans des recherches ultérieures.

## **SECTION 4 – DES PISTES DE REFLEXION POUR ENCOURAGER LES INTENTIONS ENTREPRENEURIALES DES JEUNES ARTISTES**

---

Menée depuis quelques années, une réforme des écoles supérieures d'art vise à permettre aux écoles de se conformer au processus d'harmonisation de l'enseignement supérieur en Europe, dit processus de Bologne ou LMD. Dans ce cadre, une profonde restructuration des cursus s'est accompagnée d'une réorganisation visant à l'autonomie juridique et pédagogique des établissements concernés. Une circulaire, datée d'avril 2009, précise que *« l'ensemble de la réforme poursuit deux objectifs : renforcer l'efficacité de cet enseignement en matière de qualification et d'insertion professionnelle d'une part, développer son attractivité dans l'espace européen et international d'autre part »*. Ainsi, suite à des audits menés dans toutes les écoles d'art de France, l'AERES a émis un certain nombre de recommandations et de demandes envers les écoles supérieures d'art, parmi lesquelles le volet professionnalisation figure au premier plan.

Notre recherche concerne précisément ce volet de la réforme, en arguant que l'insertion professionnelle des étudiants de l'option art, désirant suivre une carrière d'artiste de premier plan, passe par le développement de leurs intentions et de leurs projets entrepreneuriaux.

Notre travail s'est déroulé quelques semaines avant les audits de l'AERES dans les écoles d'art de Bretagne. Suivant les recommandations de la circulaire de 2009, un établissement public de coopération culturelle réunissant les quatre écoles d'art de Bretagne a été créé le 11 février 2011. L'Ecole Supérieure Européenne d'Art de Bretagne regroupe à présent un dixième des étudiants d'art de France soit près de 900 étudiants, de la première à la cinquième année, et propose trois options : design, art, communication.

Au regard des résultats les plus significatifs exposés dans les sections précédentes, cette dernière section a donc pour objet de proposer des pistes de réflexion destinées à favoriser l'insertion professionnelle des étudiants par le biais de l'encouragement à l'entrepreneuriat chez les jeunes artistes. Si le développement de l'esprit entrepreneurial et de l'entrepreneuriat peut se faire en premier lieu au sein des écoles d'art, il doit également être favorisé et relayé auprès des institutions culturelles et associations professionnelles d'artistes plasticiens.

Compte tenu de l'étanchéité relativement forte observée entre le monde des arts plastiques et le monde « des entreprises », quelques réflexions seront également proposées à destination des acteurs spécialisés dans l'accompagnement à la création d'entreprises. Enfin, si notre sujet concerne principalement les jeunes artistes, certaines réflexions peuvent très bien s'appliquer à des filières autres, non commerciales. L'encouragement de l'entrepreneuriat chez les artistes passe aussi par l'engagement des acteurs publics, collectivités territoriales et Etat.

#### **4.1. DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS AU DEVELOPPEMENT DE L'INTENTION ENTREPRENEURIALE.**

Un des premiers résultats que nous avons mis en évidence est l'existence d'intentions entrepreneuriales chez les étudiants d'écoles d'art. Une part importante des diplômés de 5<sup>ème</sup> année de l'option art souhaitent s'établir à leur compte et exercer en tant qu'artiste indépendant à la sortie de l'école (Danner et Galodé, 2005, 2006a, 2006b). Les modalités d'installation envisagées par les étudiants que nous avons rencontrés, restent la constitution d'une association ou d'une activité indépendante. Si l'attitude semble expliquer la formation des intentions chez les étudiants, leur contrôle perçu sur la création de structure et d'installation reste problématique. Il paraît pertinent de renforcer l'attitude envers la création de structure et l'installation en tant qu'indépendant et de renforcer le contrôle perçu des étudiants.

##### ***4.1.1. Le renforcement de l'attitude envers la création et l'installation en tant qu'artiste indépendant***

L'attitude est expliquée par les représentations de l'artiste, les attentes professionnelles des étudiants ainsi que le niveau d'identité artistique atteint pendant le cursus. La promotion de certaines qualités entrepreneuriales (curiosité, créativité, autonomie, initiative et esprit d'équipe), dans le cadre de projets menés dès la première année d'école, et la favorisation d'un enseignement de l'autonomie et de l'esprit d'entreprise par la pédagogie par projet constituent des atouts significatifs de l'enseignement dans les écoles d'art. L'approche pédagogique par projet nous paraît donc tout à fait intéressante à conserver. Le maintien des approches pédagogiques innovantes qui font la spécificité des écoles d'art nous semble

primordial en ce qu'il contribue directement à renforcer l'intention entrepreneuriale et l'identité artistique des étudiants.

De la même manière, les étudiants qui ont mené des expériences associatives significatives pendant leur cursus présentent des intentions entrepreneuriales plus fortes et plus affirmées que les autres. Il pourrait être intéressant de rendre l'activité associative possible dès la première année. L'activité associative n'est pas systématique dans toutes les écoles. Le soutien des activités associatives des étudiants pourrait passer par l'engagement des écoles et des équipes enseignantes dans les projets, par le biais d'un suivi régulier des événements organisés ainsi que par la mise à disposition d'un local dédié aux associations dans chaque école.

Le soutien réel de l'école et des équipes enseignantes et administratives pourrait se formaliser par la coordination d'une association dévolue à un enseignant en particulier. Rendre visible et renforcer l'activité des associations au sein des écoles nous semblent particulièrement adaptés au renforcement de l'attitude positive envers la création en permettant, d'une part, d'augmenter la socialisation des étudiants et, d'autre part, de renforcer leur autonomie et leur esprit d'initiative. L'activité associative contribue au renforcement du contrôle perçu pour les étudiants engagés activement dans les projets. Si la maturité des étudiants et le mouvement de normalisation de la réforme LMD le nécessitent, il est possible d'envisager l'attribution de crédits ECTS pour la validation de modules à porter des projets associatifs menés par les étudiants. Ceci contribuerait à la systématisation de l'activité associative.

#### ***4.1.2. Le renforcement du contrôle perçu***

La connaissance par les étudiants du monde du travail reste relativement partielle et partielle. Il nous semble particulièrement intéressant à ce titre de dynamiser les relations des étudiants, dès que possible, avec le secteur professionnel et, particulièrement, dans le cas des étudiants d'option art, avec les artistes installés. Ceci peut, dans un premier temps, prendre plusieurs formes : des témoignages d'artistes, d'anciens des écoles et des discussions organisées régulièrement au sein des écoles afin de permettre aux étudiants de rencontrer des modèles de réussite auxquels ils pourraient s'identifier. En second lieu, et c'est déjà le cas dans un certain nombre d'écoles, il nous semble primordial que chaque

étudiant ait effectué au moins deux stages de longue durée auprès d'un artiste ou d'une institution telle qu'un centre d'art, pendant son cursus. Soumis à une analyse des pratiques et à un effort de réflexivité de l'étudiant sur son expérience du monde du travail auquel il se destine, les expériences de stage pourraient faire l'objet de présentation orale afin de les confronter et d'engager les débats au sein des promotions et avec les enseignants. Ces stages pourraient être proposés en fin de deuxième année et en quatrième année sur la base des initiatives des étudiants et sur la proposition des écoles, en collaboration avec d'anciens étudiants, en activité. Une meilleure connaissance de l'environnement de travail de l'artiste en activité peut, bien entendu, aussi passer par les échanges avec les artistes enseignants au cours de l'année.

Des modules courts, sous forme de séminaires à partir de la troisième année, permettraient également d'ouvrir les étudiants aux aspects professionnels de leur future activité. Il s'agirait de faire prendre aux étudiants la mesure de l'environnement de travail, des contraintes et des règles professionnelles de l'activité à laquelle ils pourraient se destiner. Proposer ces séminaires dès la troisième année permettrait à certains étudiants de choisir de sortir du cursus plus tôt, après leur DNAP, et aux autres de se familiariser petit à petit avec les enjeux de la professionnalisation de leur activité. Les écoles proposent des « journées professionnelles » présentées sous forme d'interventions d'experts et professionnels aux étudiants de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année. Ces journées sont peu mobilisantes pour les étudiants. Situées en fin d'année scolaire, leur caractère ponctuel et tardif nuit à leur efficacité. Une organisation régulière, dès la troisième année, permettrait, en outre, de varier les intervenants d'une année sur l'autre et de proposer des ouvertures et des thématiques étendues aux étudiants. L'organisation annuelle d'un séminaire d'une journée avec des témoignages et des ateliers de questions/réponses sur des points pratiques et concrets pourrait également être imaginée. Ces séminaires pourraient être conçus en fonction des sujets proposés par les associations professionnelles et ouvertes à toutes les années.

Il pourrait également être intéressant de proposer une introduction à l'entrepreneuriat et à l'emploi indépendant dès la première année, puis, d'intégrer des modules spécifiques de 10h en 4<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup> années portant sur l'environnement juridique et professionnel des artistes. Ces modules seraient l'occasion de présenter les acteurs, les associations

professionnelles, les modalités possibles d'exercice de l'activité d'artiste. Des ateliers de présentation de travaux et de cv pourraient aussi être imaginés.

Parallèlement, il pourrait sembler pertinent de créer des modules optionnels de sensibilisation à la gestion d'entreprise et d'association aux étudiants le désirant, dès la deuxième année. Ces modules pourraient être conçus en collaboration avec des établissements d'enseignement supérieur. Il s'agirait de proposer un parcours progressif aux étudiants souhaitant renforcer leur professionnalisation. Le manque de connaissances et de compétences en matière commerciale et de gestion ont été systématiquement pointées par les étudiants au cours de nos entretiens. Ce parcours pourrait être finalisé en cinquième année par un module spécifique de sensibilisation à l'entrepreneuriat pour les étudiants souhaitant s'établir ou créer leur structure à la sortie de l'école.

Encourager les témoignages d'artistes entrepreneurs, dans la mesure du possible, anciens des écoles afin de renforcer les modèles positifs et les liens entre promotions qui contribueraient au développement de la socialisation des étudiants dès leur entrée à l'école. Ceci passe par la création d'annuaires des anciens afin que chaque étudiant puisse se constituer son réseau, selon ses initiatives propres.

Une autre piste de réflexion concerne le soutien au projet des étudiants en fin de cursus ou en année de post-diplôme. Il s'agirait d'encourager concrètement les étudiants et les jeunes diplômés ayant des projets de création par la mise en place d'incubateurs ou de pépinières d'entreprises au sein des écoles. La création d'une pépinière pour jeunes artistes pourrait permettre aux étudiants de mettre en place leurs projets de création et de tester le développement de leur idée et de leur projet en bénéficiant des appuis des ressources matérielles de l'école. Si les étudiants bénéficient déjà de la jouissance des locaux et des matériels une année après leur diplôme, il s'agirait ici véritablement de dédier un espace de création pour les diplômés. Créer un espace spécifique dans chaque école dédié à l'accueil des anciens et de jeunes diplômés seraient aussi à promouvoir. Permettre aux étudiants de chaque école d'art de profiter des locaux dans d'autres villes, stimuler la réalisation de projets pilotes, dans le cadre de la réforme des écoles d'art, attribuer des fonds publics pour la création de centre d'entrepreneuriat dans les écoles d'art (financements européens) pourraient également favoriser la création de structures pour les jeunes artistes.

Au-delà des aspects d'opérationnalisation, ces pistes de réflexion impliquent des choix stratégiques de la part des directions d'établissements en termes d'orientation pédagogique. Plusieurs écoles promeuvent le fait que l'art donne des bases solides, quelle que soit la carrière envisagée par la suite. Certaines écoles proposent des formations ou des modules de perfectionnement professionnel qui permettent d'apprendre à survivre économiquement, à traiter avec des organismes de financement, à obtenir des subventions, à gérer un atelier, à travailler à son compte ou à diriger une petite entreprise.

Le développement d'un esprit entrepreneurial semble nécessaire dans les établissements d'enseignement supérieur ainsi que dans les écoles d'art. Les écoles doivent se soucier de l'adaptation des résultats de leur recherche et de leur enseignement à des objectifs économiques et sociaux précis. Dans la mesure où les étudiants et les pouvoirs publics exigent davantage de l'enseignement, les formateurs du supérieur ont été interrogés et s'interrogent sur le contenu et la pertinence des cursus artistiques et se demandent dans quelle mesure ces derniers préparent les étudiants à une carrière dont tout le monde reconnaît la précarité. Les questions liées à l'employabilité des étudiants en art ont gagné en importance, étant donné le rôle économique non négligeable des activités artistiques, les nouvelles possibilités qu'offre le croisement des arts avec les technologies numériques et les possibilités d'emploi dans les industries de la culture.

Face à cette évolution, les écoles d'art choisissent deux voies sensiblement différentes.

- Certaines sont des écoles polyvalentes qui cherchent à acquérir un niveau de compétence élevé : elles préparent les étudiants à des carrières artistiques et leur donnent les outils pour se lancer dans de nombreuses autres voies professionnelles.
- D'autres écoles proposent des filières artistiques professionnelles aux étudiants talentueux qui veulent faire carrière dans les arts plastiques, et devenir artistes créateurs, professeur d'art ou exercer dans l'ombre d'une profession créatrice.

Des écoles déclarent que certains diplômés doivent, au bout de cinq ans, exercer leur métier d'artiste professionnel ou professionnel de l'art. D'autres vont intégrer à leur formation des expériences pratiques, des stages, des perfectionnements professionnels et diverses possibilités du même genre, afin d'aider les étudiants à prendre conscience de la situation actuelle dans le secteur et pour reconnaître et acquérir des qualités et les



compétences entrepreneuriales dans la perspective de fonder leur propre entreprise à l'avenir.

Certaines écoles adoptent aussi un mode de gestion qui favorise l'innovation et facilite la participation du personnel à travers des unités interdisciplinaires, des entreprises de design/technologie, des unités de commercialisation et des centres d'incubation, des spectacles expérimentaux, des festivals... La question de la professionnalisation reste donc un enjeu majeur pour les étudiants, les pouvoirs publics et les artistes déjà en activité. Soutenir une activité viable pour un artiste passe par la confrontation avec ses réalités économiques et professionnelles, le plus tôt possible. Aussi, choisir de mettre la professionnalisation au rang des priorités dans les écoles d'art exige des engagements dans les discours et dans les faits.

La mise en place d'un centre de ressources professionnelles au sein de chaque école pourrait contribuer à rendre les engagements en termes de professionnalisation des étudiants visibles. Piloté par une personne dédiée, chargée des relations avec les anciens et de la constitution d'une base des diplômés, avec les organismes de formation et les professionnels des institutions artistiques, ce référent pourrait constituer un fonds de ressources documentaire et de bases de données concernant les aspects économiques et professionnels de l'activité d'artiste.

Tout ceci positionnerait de mettre la professionnalisation au centre des préoccupations, tout en amenant les étudiants à prendre part à la construction de leur identité d'artiste.

#### **4.2. LE RÔLE DES PROFESSIONNELS ET DES INSTITUTIONS DE L'ART CONTEMPORAIN**

Les actions des établissements d'enseignement doivent, bien sûr, s'engager en collaboration avec les professionnels dont l'investissement et le relais dans la professionnalisation des étudiants occupent une place cruciale.

De nombreuses initiatives et débats sont déjà initiés et remis à l'ordre du jour depuis de nombreuses années (CIPAC<sup>103</sup>, FRAAP<sup>104</sup>, CNAP<sup>105</sup>). Ces institutions professionnelles et

---

<sup>103</sup> Congrès interprofessionnel de l'art contemporain.

<sup>104</sup> Fédération des réseaux et associations d'artistes plasticiens.

<sup>105</sup> Centre national des arts plastiques.

regroupements d'artistes mettent régulièrement en discussion les questions de la professionnalisation de l'artiste et de ses moyens d'existence. Un débat national sur les arts plastiques ainsi qu'un conseil des arts plastiques ont été créés afin de proposer des solutions concrètes. La FRAAP soutient la mise en œuvre de modules de professionnalisation dans les écoles d'art. Des collaborations tant sur la mise en œuvre que sur l'élaboration de modules de professionnalisation à destination des étudiants, pourraient être menées au sein des écoles. Des réflexions au sein de commissions des diverses associations d'artistes pourraient être organisées en commun, afin de resserrer les liens entre les professionnels et les écoles. Il s'agirait de constituer des réflexions collectives au sein d'un groupe professionnel dont le fonctionnement est souvent jugé individualiste.

La question de la création de structure et de la place des associations d'artistes fait l'objet de débats au sein même des professionnels des arts plastiques. Les expériences diverses de regroupements d'artistes et d'employeurs semblent constituer une piste sérieuse pour envisager la pérennité des emplois et des structures d'artistes. Considérer le secteur associatif comme un secteur créateur d'emplois et particulièrement crédible dans le développement de l'activité entrepreneuriale des artistes, pourrait constituer un enjeu des années à venir. Il s'agit ainsi de favoriser les relations et le développement du secteur associatif dans le domaine des arts plastiques (FRAAP, 2006) et de permettre aux différents modes économiques et sociaux de développement des projets artistiques et culturels d'être présents dans le cadre de la construction des politiques publiques dans les concertations territoriales. Les associations constituent le premier réseau de diffusion de l'art contemporain en France et complètent l'offre institutionnelle, en rendant compte de la diversité de la création artistique et en évitant l'exclusivité d'une reconnaissance soit marchande, soit institutionnelle pour les artistes. Leurs champs d'activité sont plus larges que la simple diffusion avec l'accompagnement d'artistes, l'aide à la création et à l'édition, l'action culturelle, les résidences d'artistes... Elles apparaissent comme les seules structures qui amènent les plasticiens à développer leur autonomie professionnelle. Le soutien maintenu à ces associations, via la reconnaissance de leurs actions pour l'insertion durable des artistes, est nécessaire.

Des partenariats et des collaborations innovantes sont encore à imaginer : des initiatives pourraient être financées par des partenaires privés, par le biais du mécénat et des fondations pour l'enseignement, au niveau des écoles. On peut ainsi opter pour la création

d'une fondation pour le soutien à la création de projet d'entreprises ou d'association d'envergure par les jeunes diplômés d'écoles d'art. Pour accompagner cette initiative, il s'agirait de solliciter les acteurs privés et les entreprises déjà sensibilisés à l'art contemporain.

L'absence d'accès à des lieux de production disposant d'un matériel professionnel entrave les possibilités de création de nombreux artistes. Aussi, la création de coopératives de création et de formation telles qu'elles existent déjà en Espagne et au Québec (centres autogérés des artistes visuels), répondrait à cette demande.

Au sein de ces coopératives, l'intervention de spécialistes de la formation continue pour les artistes, chaque année, leur permettrait de savoir si leur projet de carrière est viable, quels moyens mobiliser pour y parvenir, tout au long du processus de construction de l'identité artistique.

#### **4.3. LE SOUTIEN AUX MARCHES DE LA CREATION ARTISTIQUE**

Une des problématiques centrales dans la question de l'entrepreneuriat des artistes reste la capacité à trouver et créer un marché. Si les compétences en termes de communication et commercialisation des étudiants artistes gagneraient à être développées, cette question fondamentale passe par des questionnements plus en amont sur l'intérêt porté à l'art et aux œuvres, ainsi qu'à la conception de la gratuité concernant les œuvres d'art. Il nous semble que ces questions de société dépassent le cadre de notre présent travail. Pour autant, le développement des activités artistiques et la création de structures viables ne peuvent se passer d'un soutien aux marchés et d'actions pour élargir la diffusion des œuvres. Quelques pistes de réflexion sont envisageables comme :

- la poursuite du développement et l'incitation au mécénat des entreprises et des particuliers ;
- l'encouragement du soutien public à la création d'œuvres dans le cadre des commandes publiques et des aménagements fiscaux octroyés aux plasticiens ;
- la garantie d'une rémunération des artistes dans toutes leurs activités et la remise en question de la culture de la gratuité, reconnaissant ainsi pleinement la professionnalité des artistes plasticiens (application de tous les droits d'auteurs, rémunération décente lors

d'interventions liées à leur qualité d'artiste telles que les cours, les ateliers, les interventions dans le milieu scolaire, hospitalier, pénitencier... ce qui passe par la mise en pratique effective de la réforme par la Maison des Artistes) ;

- le renforcement de l'éducation artistique pour que l'art soit accessible au plus grand nombre.

#### **4.4. VERS UN ACCOMPAGNEMENT SPECIFIQUE DES JEUNES ARTISTES ENTREPRENEURS**

Enfin, si des efforts et des réflexions peuvent être menées au sein des écoles d'art et parmi les professionnels de l'art contemporain, il nous semble nécessaire que les professionnels de l'entrepreneuriat et de l'accompagnement à la création d'entreprise soient eux aussi engagés dans le soutien de la création dans le secteur des arts et de la culture, en particulier celui des arts plastiques qui nous intéresse dans le cadre de ce travail.

En effet, si beaucoup d'initiatives et de projets sont mis en place depuis quelques années pour encourager l'entrepreneuriat chez les jeunes diplômés, il semblerait qu'elles touchent essentiellement les publics des cursus en gestion et en ingénierie. Or, des chantiers d'envergure sont encore à mener auprès de publics issus de filières non commerciales telles que les arts, les lettres ou les autres sciences humaines. Le secteur des arts plastiques reste très peu connu des organismes de soutien à la création d'entreprise.

Si des structures d'accompagnement spécifiques pour les publics d'artistes sont certainement nécessaires et envisageables, une meilleure connaissance des structures d'accompagnement classiques serait profitable, ne serait-ce que dans la capacité d'orienter les porteurs de projets vers des interlocuteurs adéquats.

Considérer les projets d'artistes comme des projets sérieux et crédibles et leur permettre effectivement de se développer, semble nécessiter une capacité d'ouverture de la part des professionnels de l'entrepreneuriat. Ici encore, de nouvelles formes de création semblent peuvent émerger, qui nécessite des approches innovantes en termes d'accompagnement et de partage de savoirs. Si les professionnels de l'art doivent sans conteste s'ouvrir aux réalités économiques, le même mouvement d'ouverture pourrait être attendu et demandé aux professionnels de l'entrepreneuriat.

Les entretiens réalisés dans notre recherche ainsi que certaines études (Gasse et al., 2008) auprès d'étudiants canadiens, incitent à prendre conscience de l'émergence de nouvelles aspirations chez les jeunes générations. Le mouvement, aujourd'hui largement engagé, de développement du secteur de l'économie sociale et solidaire ainsi que la croissance forte du secteur coopératif, revisitent les modalités de création d'entreprise<sup>106</sup>.

Des voies de recherche particulièrement riches pourraient être investies par les chercheurs en entrepreneuriat. Marchesnay le préconisait déjà en 2000, lorsqu'il attirait l'attention des chercheurs en entrepreneuriat sur des champs tels que la culture ou le sport comme étant des voies de recherche fécondes pour observer de nouvelles formes d'entrepreneuriat.

#### **Conclusion de la section 4**

Encourager l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes passe, dans un premier temps, par le renforcement de la professionnalisation des étudiants au sein des écoles d'art. Si des initiatives peuvent être envisagées dans les établissements eux-mêmes, un accompagnement par les acteurs institutionnels et professionnels du secteur culturel ainsi que par les spécialistes de l'accompagnement à la création d'entreprise, est nécessaire pour contribuer à faire exister l'idée même d'artistes entrepreneurs et la viabilité des structures artistiques indépendantes.

---

<sup>106</sup> A ce titre, des expériences telles que la coopérative d'emplois Chrysalide ou les centres d'artistes autogérés au Canada, nous semblent particulièrement intéressantes.

### CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Ce chapitre nous a permis de montrer que l'intention entrepreneuriale et l'identité artistique des étudiants d'écoles d'art sont des processus interdépendants. Nous avons proposé un modèle d'intention, adapté au cas des jeunes artistes issus des écoles d'art, mettant en valeur que l'encouragement des intentions entrepreneuriales des jeunes artistes favorise et renforce leur identité artistique.

L'encouragement et la stimulation de la création d'entreprise par des artistes nécessitent de prendre en compte les intentions entrepreneuriales des étudiants d'écoles d'art pour leur permettre d'accroître le contrôle perçu de la création de structure et de renforcer leur perception d'eux-mêmes en tant qu'artistes professionnels. Devenir artiste et vivre de son activité passent par l'entrepreneuriat et, dès lors, la professionnalisation des étudiants sous-entend la mise en place d'actions de sensibilisation à la création d'entreprise.

## SYNTHESE DE LA DEUXIEME PARTIE DE LA THESE

L'objectif de notre thèse était de **comprendre l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art**. La deuxième partie de notre travail avait pour but de répondre aux trois questions de recherche que nous avons posées dans la première partie de la thèse.

Sur la base d'analyse de contenu des propos recueillis auprès de 31 étudiants d'écoles d'art de Bretagne, nous avons proposé à l'issue de cette partie, un modèle d'intention adapté au cas des jeunes artistes.

Dans le **premier chapitre**, nous avons précisé l'orientation et les outils méthodologiques mobilisés pour mener notre recherche exploratoire et présenté les premiers contours de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art, en répondant à la première question de recherche : **les étudiants d'écoles d'art ont-ils des intentions entrepreneuriales ?** L'analyse des expressions des intentions a fait émerger deux groupes d'étudiants : les intentionnels et les non intentionnels.

Nous avons commencé à traiter la deuxième question de recherche – **Quels sont les déterminants de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art ?** – en analysant les caractéristiques personnelles des étudiants de notre échantillon et en mettant en lumière quelques points saillants au regard de nos données. Il apparaît que :

- le genre a un impact sur l'intensité de l'intention entrepreneuriale ;
- les modèles parentaux d'entrepreneurs impactent aussi fortement l'intention d'entreprendre des étudiants ;
- l'année d'étude est liée à l'intensité des intentions ;

Le **deuxième chapitre** a permis d'approfondir cette question de recherche en cherchant à déterminer d'autres dimensions de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art ainsi que les composantes de la désirabilité et de la faisabilité de l'acte d'entreprendre. Il apparaît à l'issue de ce chapitre que :

- l'attitude (désirabilité) semble prépondérante dans la formation de l'intention d'entreprendre des étudiants rencontrés.

- la norme sociale a un impact fort dans la formation de l'intention d'entreprendre, l'influence des pairs et des enseignants étant particulièrement notable en fin de cursus.
- le contrôle perçu (faisabilité) semble avoir un impact faible sur la formation d'une intention d'entreprendre.

**Le troisième chapitre** a mis en évidence l'articulation de l'intention d'entreprendre et de la construction de l'identité artistique chez les jeunes artistes et permis de répondre à la troisième question de recherche. L'analyse des représentations des étudiants quant à leur identité d'artiste a notamment permis de déceler que les deux processus évoluent en parallèle et se renforcent mutuellement, dans la mesure où ils partagent des dimensions communes. Développer une intention d'entreprendre forte aide à construire une identité artistique solide, inversement, la construction d'une identité d'artiste solide permet d'envisager de continuer une carrière d'artiste en créant sa propre structure.

Ce résultat semble aller à l'encontre des représentations de l'artiste exposées dans la première partie de la thèse.

A l'issue de cette deuxième partie de notre travail, nous sommes en mesure de proposer la thèse suivante : **la formation de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes est interdépendante de la construction de leur identité artistique, il est donc nécessaire d'encourager les intentions entrepreneuriales des jeunes dans les écoles d'art pour mieux sécuriser et mieux développer le potentiel artistique des étudiants.**

Compte tenu de ces résultats, nous avons émis quelques pistes de réflexion afin d'encourager les intentions entrepreneuriales des jeunes artistes dans les écoles d'art.



# Conclusion générale

---

L'objectif de cette thèse était de chercher à comprendre comment se forme l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes et, plus précisément, des étudiants d'écoles d'art. Pour résoudre cette problématique et ancrer notre réflexion théorique, nous avons pris appui sur les modèles d'intention entrepreneuriale ainsi que sur les apports de l'économie de la culture et de la sociologie du travail artistique. Notre méthodologie, qualitative, nous a permis, à travers la méthode des cas, d'analyser les dimensions constitutives des intentions entrepreneuriales d'étudiants d'écoles d'art et de mettre en exergue certaines caractéristiques propres à ce public. Les points essentiels de la recherche peuvent faire l'objet d'une synthèse ci-dessous.

Tableau 33 : Une synthèse de la recherche

<b>Objectifs de la recherche</b>	<b>Comprendre la formation des intentions entrepreneuriales des jeunes artistes. Analyser les composantes des intentions. Préciser les dimensions des attitudes envers la création et du contrôle perçu sur la création. Etudier l'articulation entre la construction de l'identité artistique et la formation d'une intention entrepreneuriale.</b>
<b>Corpus théoriques</b>	Les modèles d'intention.
<b>Terrain</b>	Etudiants d'écoles d'art en fin de cursus issus de trois établissements de Bretagne
<b>Démarche</b>	Hypothético-inductive
<b>Méthodologie</b>	Méthode des cas. Analyse de contenu thématique. Utilisation du logiciel NVivo 8.
<b>Résultats obtenus</b>	Identification des composantes de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes et de leurs dimensions (chapitre 2, partie 2).  Identification de l'interdépendance des processus de construction de l'identité artistique et de la formation d'une intention entrepreneuriale (chapitre 3, partie 2).
<b>Thèse soutenue</b>	La formation d'intentions entrepreneuriales chez les jeunes artistes permet de renforcer leur identité artistique, et inversement.
<b>Apports de la recherche</b>	Contributions d'ordre pratique, théorique et méthodologique.

Cette conclusion sera le moment, après une synthèse de la recherche, d'en exposer les apports théoriques, pratiques et méthodologiques. Les limites de l'étude seront ensuite abordées, celles-ci nous amèneront à présenter des voies de recherches futures.

## **1. LA SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE**

A l'origine de ce travail doctoral, un double constat théorique et pratique a orienté notre réflexion : en premier lieu, nous avons relevé la montée en puissance de l'intérêt des pouvoirs publics porté au potentiel de développement des industries créatives et des industries culturelles à travers le monde, au cœur desquelles se trouvent les artistes. En second lieu, la nécessité de repenser les modèles économiques des secteurs artistiques et culturels, face aux réductions des financements publics dans tous les états occidentaux paraît s'imposer. L'encouragement de l'entrepreneuriat des artistes, largement investi par les praticiens et les chercheurs anglo-saxons depuis dix ans, restait une voie peu explorée en France. Notre poste d'enseignante et de responsable de formation en administration des organisations culturelles, nous fournissait régulièrement l'occasion de constater l'engagement de plusieurs de nos étudiants, artistes ou non, dans des démarches de création d'entreprise.

L'entrepreneuriat des artistes semblait une voie de recherche féconde, même si elle est peu investie par les chercheurs en sciences de gestion français.

En nous appuyant sur les travaux des sociologues et des économistes de la culture, nous avons, dans un premier temps, interrogé la notion d'entrepreneuriat des artistes : dans quelle mesure peut-on parler d'artiste-entrepreneur ? Ce préalable nécessaire a ensuite amené à examiner les conditions des projets d'entreprendre des artistes. La mobilisation des théories de l'intention entrepreneuriale nous fournissait un cadre robuste pour comprendre comment de jeunes artistes en viennent à créer leur structure, quand d'autres choisissent d'autres voies de carrière à la sortie de leur école d'art.

A l'issue de l'élaboration de notre cadre conceptuel et pour répondre à notre problématique de départ, nous avons formulé trois questions de recherche :

1. Les étudiants d'écoles d'art ont-ils des intentions entrepreneuriales ?
2. Quelles sont les déterminants de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art ?
3. Comment s'articulent les intentions entrepreneuriales et la construction de l'identité d'artiste chez les étudiants d'écoles d'art ?

Une fois l'analyse de contenu des entretiens menés auprès de 31 étudiants d'écoles d'art réalisée, nous avons proposé un modèle d'intention, adapté au cas des jeunes artistes, prenant en compte les composantes spécifiques de leurs intentions entrepreneuriales. Le modèle met également en valeur l'imbrication de la formation d'une intention entrepreneuriale et la construction d'une identité artistique.

## **2. LES APPORTS DE LA RECHERCHE**

Les apports de la recherche se situent aux niveaux théorique, méthodologique et pratique.

### ***2.1. Les apports théoriques***

Les contributions théoriques de notre travail doctoral s'articulent principalement autour de quatre axes.

#### ***➤ L'intégration de l'artiste dans le champ de l'entrepreneuriat***

En 2000, Marchesnay engageait la communauté académique francophone à porter une attention à des entrepreneurs aux démarches singulières tels que les sportifs ou les artistes. Dans ce travail, nous avons tenté d'amorcer une réflexion en positionnant l'artiste au regard des différentes approches actuellement en débat chez les chercheurs en entrepreneuriat. Après une synthèse de l'évolution historique de la figure de l'artiste, nous avons vu comment son activité contemporaine s'articule selon des modalités que l'on peut qualifier d'entrepreneuriales. Si les motivations qui le mènent à créer sa structure ainsi que les modalités choisies pour le faire, telles que l'entrepreneuriat associatif, peuvent l'exclure du champ de l'entrepreneuriat, nous avons montré comment, en réalité, l'artiste trouve une place légitime dans le champ.

#### ***➤ L'éclairage de la formation des intentions entrepreneuriales d'un public jamais exploré***

Si la formation des intentions entrepreneuriales de publics étudiants a été l'objet de plusieurs recherches, comme nous l'avons vu dans le chapitre deux, partie 1 de cette thèse,

ces recherches portent, dans la grande majorité des cas, sur des publics d'élèves ingénieurs ou gestionnaires. Peu d'études ont exploré les intentions entrepreneuriales de publics issus de filières non commerciales. En nous focalisant sur les étudiants d'écoles d'art, nous avons choisi un terrain original qui nous permet de combler en partie ce manque. Nous avons constaté que des étudiants n'ayant jamais été soumis à des enseignements en gestion et encore moins en entrepreneuriat, formaient pourtant des intentions de créer leur structure à la sortie de leur école.

➤ ***La meilleure compréhension des variables de croyance sous-jacentes aux variables de désirabilité et de contrôle perçu***

Les chapitres 2 et 3 de la partie 2 de cette thèse ont permis de mettre en valeur les représentations à l'origine des croyances sous-jacentes à la formation des intentions entrepreneuriales. Notre travail sur les représentations des étudiants fournit une meilleure appréhension du processus intentionnel en mettant l'accent sur les schémas de formation des images mentales à l'origine des attitudes des futurs créateurs d'entreprise.

Au cours de la recherche, nous avons pu caractériser les dimensions de l'attitude et du contrôle perçu dans le cas des jeunes artistes. Ces dimensions explicitées dans le chapitre 2 de la partie 2, insistent sur le rôle de la norme sociale dans la formation des intentions entrepreneuriales dans nos cas d'étude. Contrairement à plusieurs résultats sur des publics ingénieurs, l'influence de l'entourage, notamment les enseignants et les pairs, sont particulièrement saillants.

➤ ***L'articulation de deux processus interdépendants et indissociables***

Enfin, une contribution de cette thèse réside dans la mise en exergue d'une interdépendance entre deux processus chez les jeunes artistes : la construction de l'identité artistique et la formation d'une intention d'entreprendre. Cette contribution originale permet d'adopter une vision globale de l'entrepreneuriat comme choix de carrière. La construction de l'identité professionnelle d'un jeune artiste évolue en interaction avec la formation d'une intention d'entreprendre.

## ***2.2. Les apports méthodologiques***

Deux apports sont à relever à ce niveau.

### ***➤ Le choix d'une méthode qualitative pour étudier l'intention entrepreneuriale***

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 1 de la deuxième partie de cette thèse, le choix d'une approche qualitative par analyse de contenu des discours des jeunes artistes constitue une originalité de notre étude. En effet, les recherches menées sur les intentions entrepreneuriales adoptent une méthodologie quantitative dans la grande majorité des cas. Nos objectifs de recherche étant ancrés dans une visée compréhensive et un positionnement hybride, empruntant à la fois un raisonnement déductif et une approche inductive, la méthode des cas et l'analyse thématique de contenu nous a permis d'analyser la formation des intentions entrepreneuriales selon une voie méthodologique originale. Il nous a été possible de mettre en avant que les méthodes qualitatives permettent, tout autant que celles quantitatives, d'apporter des explications de causalité, même s'il reste impossible de quantifier les forces des relations entre les variables.

### ***➤ Une analyse des représentations***

Une deuxième contribution méthodologique peut être notée avec l'utilisation de la méthode d'analyse des représentations usitée en sociologie et transposée ici dans le champ des sciences de gestion. Si l'interdisciplinarité théorique est encouragée pour cerner le phénomène entrepreneurial, l'interdisciplinarité méthodologique se montre également intéressante.

## ***2.3. Les apports pratiques***

Enfin, les contributions de notre thèse en termes pratiques s'adressent à deux types d'acteurs et peuvent se résumer en trois points.

### ***➤ Des pistes de réflexion pour la professionnalisation des enseignements dans les écoles d'art***

Dans le cadre de la réforme en cours dans les écoles supérieures d'art, la professionnalisation des enseignements se pose comme un enjeu majeur. Les résultats de notre recherche montrent que la sensibilisation des jeunes artistes à l'entrepreneuriat afin de favoriser leurs intentions d'entreprendre participerait, dans le même temps, à conforter leur identité d'artiste. La thèse défendue au terme de cette recherche invite, en effet, les écoles à encourager leurs étudiants à construire des parcours d'artistes entrepreneurs afin de rendre crédible leur projet artistique. Nous avons proposé pour cela un certain nombre de pistes en fin de thèse. En identifiant précisément les dimensions relatives au contrôle perçu, c'est-à-dire les difficultés rencontrées par les étudiants pour envisager leurs projets d'entreprendre, nous fournissons des objectifs pédagogiques possibles à opérationnaliser dans le cadre des enseignements des écoles, à tous les niveaux du cursus.

➤ ***Des pistes de réflexion pour renforcer l'identité professionnelle des artistes***

Si le chapitre premier de la première partie a exposé comment les artistes en sont arrivés aujourd'hui à s'interroger sur leur statut professionnel, dont la circonscription reste une pierre d'achoppement réelle dans toute l'Europe, notre étude propose de trouver, dans le statut d'entrepreneur, une voie pour échapper à un flou identitaire. Nous montrons comment les attitudes envers la création d'entreprise dépendent des représentations envers cette possibilité. Si l'entrepreneuriat dans ses modalités classiques semble difficilement acceptable dans le cas des artistes, l'éclairage sur les motivations à entreprendre des jeunes artistes permet d'envisager des modalités différentes, accessibles par exemple par l'entrepreneuriat observé dans l'économie solidaire et sociale. Les artistes, en rejoignant la figure de l'entrepreneur, pourrait devenir des acteurs de l'économie créative mieux considérés qu'ils ne le sont actuellement.

➤ ***Une aide destinée aux accompagnants à la création d'entreprise pour mieux comprendre les artistes***

Une dernière contribution de ce travail consiste à donner aux spécialistes de l'accompagnement à la création d'entreprise des données pour mieux cerner un public souvent méconnu. En laissant la parole à de jeunes artistes, nous montrons qu'ils sont conscients de leur méconnaissance du processus de création. Nous fournissons des témoignages et donnons aux accompagnants non familiers de ce public, la possibilité

d'entendre les interrogations et les besoins de ces porteurs de projets souvent considérés comme excentriques ou exotiques. Avant de conseiller, les accompagnants peuvent trouver dans ce travail une manière d'entrer en empathie et d'entendre les porteurs de projet.

### **3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE**

Des limites de notre travail peuvent être identifiées autour de deux points : les limites liées à la méthodologie choisie et les limites conceptuelles.

#### ***3.1. Les limites méthodologiques***

- Les limites liées au choix d'une méthodologie qualitative concernent principalement la possibilité de généraliser nos résultats aux étudiants d'écoles d'art nationales.
- Par ailleurs, si des causalités relationnelles entre les variables constitutives des intentions ont pu être révélées, les poids et les intensités de chacune d'entre elles ne peuvent être mise à jour.
- Une limite méthodologique tient également à la non triangulation de nos données, qui aurait pu être obtenue par une opération de double codage des discours notamment. Cette absence limite la validité interne de notre recherche.

#### ***3.2. Les limites conceptuelles***

- Une première limite conceptuelle relève de la non prise en compte d'une variable souvent intégrée dans les modèles d'intention, celle de l'efficacité personnelle évoquée dans le chapitre 2, partie 1. Si le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants interrogés a pu être perçu lors des entretiens et pris en compte lors de l'interprétation des données, l'utilisation d'un mini-questionnaire en fin d'entretien aurait pu être pertinente afin d'intégrer cette variable dans notre adaptation du modèle d'intention au cas des jeunes artistes. Elle pourrait, en effet, également avoir un impact sur la construction de l'identité artistique des étudiants.



➤ Une deuxième limite tient au caractère interdisciplinaire de notre corpus théorique. Nous avons, en effet, dû embrasser un grand nombre de concepts afin de construire notre objet de recherche. Or, nous ne sommes pas spécialiste de l'ensemble des disciplines d'où nous avons emprunté les notions nécessaires à notre réflexion. Dès lors, certains points mériteraient d'être développés plus longuement.

#### **4. LES VOIES DE RECHERCHES FUTURES**

Ces limites évoquées laissent entrevoir des pistes intéressantes de recherches futures. Nous en avons identifié cinq principales.

➤ ***Le test du modèle intégrant les dimensions spécifiques à la formation des intentions entrepreneuriales des jeunes artistes***

A partir d'une étude quantitative, nous pourrions envisager de tester nos conclusions et particulièrement la place de la construction de l'identité artistique dans la formation des intentions d'entreprendre des jeunes artistes. Ce test pourrait être effectué auprès de l'ensemble des étudiants des écoles d'art de Bretagne, aujourd'hui regroupés en un seul établissement et représentant un dixième de la population des étudiants d'écoles d'art de France, soit un peu plus de 1000 étudiants.

Ce test serait l'occasion d'intégrer la variable efficacité personnelle.

➤ ***La poursuite de la recherche selon une approche longitudinale auprès des étudiants intentionnels de notre échantillon***

Une étude longitudinale auprès des étudiants rencontrés pour ce travail doctoral permettrait, d'une part, d'observer les évolutions des intentions entrepreneuriales et, d'autre part, d'étudier le moment du passage à l'acte de création, en identifiant ses facteurs déclencheurs.

➤ ***La mise en place d'un module de professionnalisation des enseignements intégrant une sensibilisation à l'entrepreneuriat***

Une voie de recherche relevant de la recherche appliquée consiste en la mise en place d'un module test de sensibilisation à l'entrepreneuriat auprès d'un groupe d'étudiants d'école d'art. Ce module pourrait, à l'issue de l'année, faire l'objet d'une évaluation, en comparant les intentions entrepreneuriales des étudiants avant le module et à l'issue du module.

➤ *L'observation de la dimension collective de l'entrepreneuriat dans le cas des collectifs d'artistes*

Une des dimensions mises à jour dans ce travail mérite, selon nous, d'être approfondie : la dimension collective de l'entrepreneuriat des artistes. Cette dimension permettrait peut-être de mettre en avant des éléments observés chez les artistes et transposables dans d'autres secteurs et permettant de mieux cerner le fonctionnement des équipes d'entrepreneurs (Ben Hafaïedh-Dridi, 2011).

➤ *L'observation d'artistes dans d'autres disciplines artistiques telles que la musique ou les arts du spectacle*

Enfin, si notre travail concerne précisément les artistes plasticiens, nous projetons d'observer des artistes issus d'autres disciplines, notamment dans du secteur des arts du spectacle au travers des musiciens.

Ce travail ouvre de nombreuses perspectives de recherches. Le terrain de recherche que nous avons investi, celui des arts et de la culture, nous semble ouvrir un champ de recherche particulièrement vaste. Alors que la crise frappe durement un grand nombre de secteurs économiques, le dynamisme économique des secteurs artistiques et créatifs demeure élevé dans les pays européens (Commission Européenne, 2011). Encourager et approfondir les recherches en entrepreneuriat dans ce secteur, et notamment auprès des étudiants, futurs actifs, nous semble constituer une piste très fertile.

# ***Bibliographie***

---

# A

- ABRIC, J-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France, 239 p.
- ADLER, J. (1979), *Artists in offices*. New Brunswick: Transaction Publishers, 165 p.
- AJZEN, I. (1985), « From intentions to actions : a theory of planned behavior », dans *Action control : from cognition to behavior*, KUHL, J. et J. BECKMAN,(éditeurs), Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 11-39.
- AJZEN, I. (1987), « Attitudes, traits and actions : dispositional prediction of behavior in personality and social psychology », *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 20, pp. 2-63.
- AJZEN, I. (1991), « The theory of planned behavior », *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, pp. 179-211.
- ALLARD-POESI, F. et MARECHAL, C.H. (2003), « Construction de l'objet de la recherche », dans R-A.THIETART (éditeur), *Méthodes de recherche en Management*. Paris : Dunod, pp. 34-56.
- ALLARD-POESI, F., DRUCKER-GODARD, C. et EHLINGER, S. (2003), « Analyses de représentations et de discours », dans R-A.THIETART (éditeur), *Méthodes de recherche en Management*. Paris : Dunod, pp. 449-475.
- ALPER, N., WASSAL,G.H., JEFFRI, J. GREENBLATT, R., KAY, A.O et BUTCHER, S. (1996), *Artists in the work force : employment and earnings 1970-1990*, National Endowment for the Arts. Santa Ana, Californie : Seven Locks Press, 152 p.
- AMABILE, T. M. (1997), « Entrepreneurial creativity through motivational synergy », *Journal of Creative Behavior*, Vol. 31, pp. 18-26.
- ARENDT, H. (2003 [1954]), *La crise de la culture*. Paris : Folio, 380 p.
- AUDET, J. (2001), « Une étude des aspirations entrepreneuriales d'étudiants universitaires québécois : seront-ils des entrepreneurs demain ? », *Cahier de recherche n° 01-13*, Institut de recherche sur les PME, Université du Québec, Trois-Rivières.
- AUDET, J. (2003), « L'intention de créer sa propre entreprise : un désir bien ancré en soi ou un état d'âme passager ? », *Congrès de l'Association des Sciences Administratives du Canada (ASAC)*, Halifax, Nouvelle-Ecosse, 24-27 mai.
- AUDET, J. (2004), « L'impact de deux projets de session sur les perceptions et intentions entrepreneuriales d'étudiants en administration », *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, Vol. 17, No. 3, pp. 223-240.

AUTIO. E., KEELEY. R., KLOFSTEN. M., ULFSTEDT. T., (1997), « Entrepreneurial Intent among Students: Testing an Intent Model in Asia, Scandinavia and in the USA », *Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson College Conference Proceedings*, <http://fusionmx.babson.edu/entrep/fer/papers97/autio/aut1.htm>

AVENIER, M-J. (2008), « Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique », dans M-L GAVARD-PERRET, D. GOTTELAND, C. HAON et A. JOLIBERT (éditeurs), *Méthodologie de la recherche*. Paris : Pearson, pp.5-45.

AVENIER, M-J. et SCHMITT, C. (2009), « Et si c'était l'expérience du réel, plutôt que le réel lui-même, qui était connaissable : quelles conséquences pour la recherche en entrepreneuriat ? », *10<sup>ème</sup> Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME (CIFEPME)*, Bordeaux, 26-29 octobre.

AVISE, (2007), « Le collectif d'arts plastiques et visuels. Consolidation, développement de l'activité et de l'emploi », *Les Repères de l'Avise*, No. 9, septembre, 13 p.

AZAM, M. (1998), *Parcours d'artistes ou le talent en question. La reconnaissance et l'artiste en Midi-Pyrénées*. Thèse de doctorat en Sociologie, Université de Toulouse Le Mirail.

## B

BAIN, A. (2005), « Constructing an artistic identity », *Work, Employment and Society*, Vol. 19, No. 1, pp. 25-46.

BANDEIRA-DE-MELLO, R. et GARREAU, L. (2008), « Possibilités et pièges liés à l'utilisation des logiciels dans le processus d'analyse au travers de la théorie enracinée », *XVIIème Conférence Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Nice Sophia-Antipolis, 28-31 mai.

BANDURA, A. (1977), « Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change », *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, pp. 191-215.

BANDURA, A. (1982), « Self-efficacy mechanism in human agency », *American Psychologist*, Vol. 37, No. 2, pp. 122-47.

BANDURA, A. (1986), *Social foundations of thoughts and action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 617 p.

BARBIER, J-M. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, 305 p.

BARDIN, L. (2007), *L'analyse de contenu*. Paris : Quadrige, 291 p.

BARTH, B-M. (1993), *Le savoir en construction*. Paris : Retz, 350 p.

- BAUGHN, CC., CAO, J. MY LE, L.T. ET LIM, V.A. (2006), « Normative, social and cognitive predictors of entrepreneurial interest in china, Vietnam and Philippines », *Journal of Developmental Entrepreneurship*, Vol. 11, No. 1, pp. 57-77.
- BAUM, J. R., BIRD, B. and CHARDAVOYNE, N. A. (2003), « The relationship of entrepreneur's learning orientations and practical intelligence », *Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson College Proceedings*. <http://fusionmx.babson.edu/entrep/fer/BABSON2003/VII/VII-P1/vii-p1.htm>
- BAUMARD, P. et IBERT, J. (2003), « Quelles approches avec quelles données ? » dans R.A.THIEART (éditeur), *Méthodes de recherche en Management*. Paris : Dunod, pp. 82-103.
- BAUMARD, P., DONADA, C., IBERT, J. et XUEREB, X. (2003), « La collecte des données et la gestion de leurs sources » dans R.A.THIEART (éditeur), *Méthodes de recherche en Management*. Paris : Dunod, pp. 224-256.
- BAYAD, M. et GARRAND, D. (1998), « Vision du propriétaire-dirigeant de PME et processus décisionnel : de l'image à l'action », 4<sup>ème</sup> *Congrès International Francophone de la PME (CIFEPME)*, Metz-Nancy, 22-24 octobre.
- BECKER, H.S. (1970), *Sociological Work. Method and substance*. Chicago: Adline Publishing Company, 368 p.
- BECKER, H.S. (1963 [1985]), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié, 250 p.
- BECKER, H.S. (1982 [1988]), *Les Mondes de l'Art*. Paris : Flammarion, 471 p.
- BECKER, H.S. (1994), « La confusion des valeurs », dans *L'art de la recherche. Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*. Paris : La Documentation Française, pp. 11-28.
- BECKER, H.S. (2009), *Comment parler de la société*. Paris : La Découverte, 320 p.
- BELGORGEY, J.M., FOUQUET, A., AFSA, C. (2000), *Minima Sociaux, revenus d'activité, précarité*. Paris : La Documentation Française, 253 p.
- BENGHOZI, P-J. et SAGOT-DUVAUROUX, D. (1994), « Les économies de la culture », *Réseaux*, Vol. 12, No. 68, pp. 107-130.
- BENHAMOU, F. (2002), *L'économie du star system*. Paris : Odile Jacob, 367 p.
- BEN HAFÄIEDH-DRIDI, C. (2011), *Essai de modélisation de la constitution des équipes entrepreneuriales*, Thèse pour le doctorat en sciences de gestion, Université de Bretagne Occidentale, Brest, septembre.

- BERGADAA, M. et NYECK, S. (1992), « Recherche en marketing : un état des controverses », *Recherche et Applications en Marketing*, Vol. 7, No. 3, pp. 23-44.
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1997 [1966]), *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin, 288 p.
- BERGER-DOUCE, S. (2007), « Les stratégies d'engagement sociétal des entrepreneurs », *Revue de l'entrepreneuriat*, Vol.6, No.1, pp.53-72.
- BERGER-DOUCE, S. (2009), « Profil de créateur et stratégie sociétale », *18<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Grenoble, 2-5 juin.
- BETHENOD, M., Chadelat, C., Cogeval, G. Moureau, N. et Vallée, L. (2008) *Propositions en faveur du marché de l'art en France*. <https://www.culture.gouv.fr>, 59 p.
- BIELBY, D. (2008), « Gender and creative work in culture industries », *Actes de la journée d'études Travail, Genre et Art, ENS Jourdan*, Paris, 21 novembre, pp.23-34.
- BILTON, C. (1999), « The new adhocracy : strategy, risk and the small creative firm », *Research papers n°4, Center for cultural policy studies*, University of Warwick, 31 p.
- BIRD, B. (1988), « Implementing entrepreneurial ideas: the case of intention », *Academy of Management Review*, Vol. 13, pp. 442-453.
- BIRD, B. et BRUSH, C. (2002), « A gendered perspective on organizational creation », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 26, No. 3, pp. 41-65.
- BOISSIN, J-P. et EMIN, S. (2006), « Les étudiants et l'entrepreneuriat : l'effet des formations », *15<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Annecy, 13-16 juin.
- BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, NRF Essais, 843 p.
- BONCLER, J. et HLADY RISPAL, M. (2004), « L'entrepreneuriat en milieu solidaire : un phénomène singulier ? », *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 3, No. 1, pp. 21-32.
- BORJA, S. et SOFIO, S. (2009), « Productions artistiques et logiques économiques : quand l'art entre en régime entrepreneurial », *Regards Sociologiques*, Vol. 37-38, pp. 23-43.
- BOURDIEU, P. (1966), « L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, No. 3, pp. 325-347.
- BOURDIEU, P. (1977), « La production de la croyance : contribution à une économie des biens symboliques », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 13, pp. 3-43.

BOURDIEU, P. (1988), « L'institutionnalisation de l'anomie », *Cahiers du Musée National d'art moderne*, Nos. 19-20, pp. 6-19.

BOURDIEU, P. (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Le Seuil, 567 p.

BOURGUIBA, M. (2004), *De l'intention à l'action entrepreneuriale : approche comparative auprès de TPE françaises et tunisiennes*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Nancy II, décembre, 328 p.

BOUTILLIER, S. (2009), « Aux origines de l'entrepreneuriat social. Les affaires selon Jean-Baptiste André Godin (1817-1888) », *Innovations*, No. 30, p. 115-134.

BOYD, N. et VOZIKIS, G.S. (1994), « The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 18, No. 4, pp. 63-77.

BRENTANO, F. (1873), *La Psychologie au point de vue empirique*. Paris : Vrin, 496 p.

BROCKHAUS, R.H. (1982), « The psychology of the entrepreneur », dans SEXTON, D.L. et K.H. VESPER (éditeurs), *Encyclopedia of entrepreneurship*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, pp. 39-56.

BRUYAT, C. (1993), *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Grenoble, octobre, 431 p.

BUREAU M-C., (2001), « Le statut de l'entrepreneuriat artistique et culturel : une question d'économie politique », *Document de travail, Centre d'Etudes de l'Emploi*, No. 8, avril, 28 p.

BUREAU, M-C. et SHAPIRO, R. (2009), « Et à part ça, vous faites quoi ? », dans BUREAU, M-C., M. PERRENOUD et R. SHAPIRO (éditeurs), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*. Paris : Septentrion, pp. 17-27.

BURT, R.S. (1995). « Le capital social, les trous structuraux et l'entrepreneur », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 36, No. 4, pp. 599-628.

BUTAUD, G. et KANCEL, S. (2009), *Propositions pour la mise en place d'un dispositif de formation continue pour les artistes-auteurs*, Rapport au Ministère de la Culture et de la Communication, décembre, 84 p.

BYGRAVE, W.D. et HOFER, C.W. (1991), « Theorizing about entrepreneurship », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 16, No. 2, pp. 13-22.



## C

CAPIAU, S. (2001) « Creative artistic activities, not yet integrated activities », dans *Conditions for creative artists in Europe : a report from the Swedish EU presidency seminar*. Visby, Suède, mars/avril, pp. 56-58.

CARRIERE, J-B. (1991), « La vision stratégique en contexte de PME: cadre théorique et étude empirique », *Revue Internationale de PME*, Vol. 4, No. 1, pp. 34-39.

CAVES, R. (2000), *Creative industries: contracts between art and commerce*. Cambridge, Massachussets : Harvard University Press, 464 p.

CAVES, R. (2003), « Contracts between art and commerce », *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 17, No. 2, pp. 73-84.

CENTRE NATIONAL DES ARTS PLASTIQUES (2010), *114 questions réponses sur l'activité des artistes plasticiens*, décembre, 37 p. [www.cnap.fr](http://www.cnap.fr).

CHAMBAUD, V. (2007), *Guide juridique et fiscal de l'artiste*. Paris : Dunod, 258 p.

CHAMBAUD, V. (2011), *Art et fiscalité, droit fiscal de l'art*. Paris : Vivens, 296 p.

CHARMAZ, (2000), « Grounded theory : objectivist and constructivist methods », dans DENZIN, D.K. et LINCOLN, Y.S. (éditeurs), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage publications, pp. 509-531.

CHARREIRE, S. et DURIEUX, F. (2003), « Explorer et tester : deux voies pour la recherche », dans R-A.THIETART (éditeur), *Méthodes de recherche en Management*. Paris : Dunod, pp. 57-81.

CHEN, C.C., GREENE, P.G. ET CRICK, A. (1998), « Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers ? », *Journal of Business Venturing*, Vol.13, No.4, pp. 295-316.

CHIAPELLO, E. (1998), *Artistes versus Managers. Le Management culturel face à la critique artiste*. Paris : Métailié, 257 p.

COMMISSION EUROPEENNE (2008), *L'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les études non commerciales*, Rapport du groupe d'experts, mars, 69p.

COMMISSION EUROPEENNE (2010), « Libérer le potentiel des industries culturelles et créatives », *Livre vert*, avril, 23p.

COMMISSION EUROPÉENNE (2011), « Creative Europe - A new framework programme for the cultural and creative sectors (2014-2020) », *Communication from the Commission to*

*the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*, Bruxelles, novembre, 10 p.

CONVENTION EUROPEENNE DES ARTISTES DES ARTS VISUELS ET PLASTIQUES, (2009), *Livre Blanc*. Paris : Maison des Artistes, 116 p.

COSSETTE, P. (1993), « La vision stratégique du propriétaire-dirigeant de PME : une étude de cartographie cognitive », *1<sup>er</sup> Congrès International Francophone de la PME*, (CIFEPME), Carthage (Tunisie), juin.

COULANGEON, P. (2004), *Les musiciens de jazz en France*. Paris : L'Harmattan, 268 p.

COUTELLE, P. (2005), « Introduction aux méthodes qualitatives en sciences de gestion », *Cours du CEFAG – Séminaire d'études qualitatives*, 20 p.

COVA, B., MAZET, F. et SALLE, R. (1998), « From districts to milieux : in search of networks boundaries », dans Naude, P. et P.W. Turnbull (éditeurs), *Network Dynamics in International Marketing*. Oxford : Elsevier Science Ltd, pp. 195-210.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1991), *Flow : The psychology of optimal experience : steps toward enhancing the quality of life*. New York : Harper and Row, 336 p.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2008), *Flow: the psychology of optimal experience*. New York : Harper Collins, 340 p.

CSIKSZENTMIHALYI, M. ET BOUFFARD, L. (2007), « L'expérience optimale (flow): pour contrer la culture matérialiste et connaître l'enchantement », *Revue Québécoise de Psychologie*, Vol.28, No.1, pp.123-142.

CUMMING, E. et KAPLAN, W. (1999), *Le mouvement des Arts and Crafts*. Paris : Thames and Hudson, 216p.

CSIKSZENTMIHALYI, M. et HUNTER, J. (2003), « Happiness in everyday life : the uses of experience sampling », *Journal of Happiness Studies*, Vol. 4, No. 2, pp. 185-199.

CURRID, E. (2007), « The economics of a good party: social mechanics and the legitimization of art/culture », *Journal of economics and finance*, Vol. 31, No. 3, pp. 386-394.

## D

D'AMBOISE, G. et BOUCHARD, S. (1990), « De l'utilisation du concept de vision dans l'étude des organisations », *Document de travail*, 90-2, Faculté des Sciences de l'Administration, Université de Laval, Québec, janvier, 34 p.

DANJOU, I. (2004), *Entreprendre, la passion d'accomplir ensemble*. Paris : L'Harmattan, 286 p.

DANNER M. et GALODE, G. (2005), « Les Diplômés DNSEP 2003 : Enquête nationale sur le parcours d'insertion professionnelle », *Rapport de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education) pour la délégation aux arts plastiques du Ministère de la Culture et de la Communication*, octobre, 166 p.

DANNER, M. et GALODE, G. (2006a), « L'orientation professionnelle des diplômés des Beaux-Arts : étude des stratégies de positionnement », *L'Orientaion Scolaire et Professionnelle*, Vol. 35, No. 1, pp. 69-81.

DANNER, M et GALODE, G. (2006b), « L'insertion professionnelle des diplômés DNSEP 2003. Enquête nationale 30 mois après le diplôme », *Rapport de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education)*, juin, 157 p.

DANNER, M. et GALODE, G. (2007) « *Les Diplômés DNAT 2005 : Enquête nationale sur le parcours d'insertion professionnelle 18 mois après le diplôme* » Rapport pour le ministère de la Culture et de la Communication, Délégation aux Arts Plastiques, novembre, 14 p.

DANNER, M. et GALODE, G. (2008), « L'insertion des femmes artistes : entre obstacles culturels et choix rationnels », *Formation Emploi*, No. 104, pp. 37-51.

DANNER, M. et GALODE, G. (2009), « Analyse des processus de fermeture dans l'accès à l'emploi. Les professions indépendantes vocationnelles », *Les Cahiers de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education)*, mai, 182 p.

DAVIDSSON, P. (1995), « Determinants of entrepreneurial intentions », *Rent IX Conference, Workshop in Entrepreneurship research*, Piacenza, Italie, 23-24 novembre.

DE LA RUPELLE, G. ET MOURICOU, P. (2009), « Donner du sens à ses données qualitatives en Systèmes d'Information: deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel NVivo 8 », *14ème Colloque AIM : "Pratique des SI au service des entreprises ? Réalités et perspectives*, Marrakech, 10-12 juin.

DE BRUIN, A. (2005), « Multi-level entrepreneurship in the creative industries », *International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, Vol. 6, No. 3, pp. 143-150.

DE VERDALLE, L. (2009), « L'apprentissage de la pluriactivité. Les comédiens allemands », dans BUREAU, M-C., M. PERRENOUD et R. SHAPIRO (éditeurs), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*. Paris : Septentrion, pp. 65-79.

DENIS, M. (1989), *Image et cognition*. Paris : Presses Universitaires de France, 284 p.

DEPELTEAU, F. (2000), *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université, 432 p.

DESCHENAUX, F. (2007), *Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7*. Trois Rivières : Association pour la recherche qualitative, 32 p.

DEWEY, J. (1934), *Art as experience*. New York : Minton, Batch & Company, 371 p.

DiMAGGIO, P. (1987), « Classification in art », *American Sociological Review*, Vol.52, n°4, pp. 440-455.

DOISE, W. (1973), « Rencontres et représentations intergroupes », *Archives de Psychologie*, No. 61, pp. 303-320.

DOISE, W. (1979), *Expériences entre groupes*. Paris : Mouton, 332 p.

DOISE, W. (1989), « Attitudes et représentations sociales », dans D. Jodelet (directrice) *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 240-258.

DRUCKER P., (1985), *Entrepreneurship and innovation, practices and principles*. New York : Harper Business, 288 p.

DUBAR, C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 278 p.

DUBAR, C. (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 33, No. 4, pp. 505-529.

DUBAR, C. (2003), « Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif », dans P-M. MENDER (éditeur), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. Paris : Maison des sciences de l'homme, pp. 51-61.

DURKHEIM, E. (1960), *De la division sociale du travail, étude sur l'organisation des sociétés supérieures*. Paris : F. Alcan, 416 p.

## E

EHRlich, S.B., DE NOBLE, A.F., JUNG, D. et PEARSON, D. (2000), « The impact of entrepreneurship training programs on an individual's entrepreneurial self-efficacy », *Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson Conference Proceedings*. <http://fusionmx.babson.edu/entrep/fer/XXXVII/XXXVIIb/html/xxxvii-b.htm>.

EISENHARDT, K.M. (1989), « Building theories from case study research », *Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 4, pp. 532-550.

ELIAS, N. (1991), *La société des individus*. Paris : Fayard, 183 p.

EMIN, S. (2003), *L'intention de créer une entreprise des chercheurs publics : le cas français*. Thèse pour le doctorat en Sciences de Gestion, Université Grenoble, novembre, 447 p.

EMIN, S. et SCHIEB-BIENFAIT, N. (2007), « Projets entrepreneuriaux de l'économie sociale et solidaire : propositions pour de nouveaux cadres d'analyses », *Economie et solidarités*, Vol. 38, No. 1, pp. 127-155.

EMIN, S. et SCHIEB-BIENFAIT, N. (2009), « Ce que l'économie sociale et solidaire fait à l'entrepreneuriat ou les défis que l'économie sociale pose aux paradigmes dominant de l'entrepreneuriat », 6<sup>ème</sup> Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Sophia Antipolis Nice, 19-21 novembre.

EMIN, S., BOISSIN, J-P. et CHOLLET, B. (2005), « Le faible attrait des étudiants pour l'entrepreneuriat : éléments d'analyse pour l'action », 14<sup>ème</sup> conférence de l'Association Internationale de Management stratégique (AIMS), Angers, 6-9 juin.

EMIN, S., BOISSIN, J-P. et HERBERT, J-L. (2007), « Les étudiants et la création d'entreprise. Une étude comparée France/Etats-Unis », 16<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS), 6-9 juin, Montréal.

## F

FALLERY, B. et RODHAIN, F. (2007), « Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive et thématique », 16<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS), Montréal, 6-9 juin 2007.

FERREIRA-ALVES, C.B. et POULARD, F. (2007), « Le travail dans les institutions culturelles », *Sociétés Contemporaines*, Vol. 2, No. 66, pp. 5-16.

FILION, L-J. (1991), *Vision et relations : clefs du succès de l'entrepreneur*. Montréal : Les Editions de l'Entrepreneur, 272 p.

FILION, L-J. (1997), « Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances », *Revue Internationale PME*, Vol. 10, No. 2, pp. 130-172.

FILION, L-J. (2008), « Les représentations entrepreneuriales : un champ d'études en émergence », *Revue Internationale de Psychosociologie*, Vol. 14, No. 32, pp. 13-43.

FILION, L-J., L'HEUREUX, D., KADJI-YOUALEU, C. et BELLAVANCE, F. (2002), « L'entrepreneuriat comme carrière potentielle : comparaison entre des étudiants d'administration et d'ingénierie », *Congrès du Council for Small Business and Entrepreneurship (CCSBE)*, Halifax, novembre.

FILLIS, I. et RENTSCHLER, R. (2005), « Using creativity to achieve an entrepreneurial future for arts marketing », *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, Vol. 10, pp. 275-287.

FILLIS, I. et RENTSCHLER, R. (2010), « The Role of Creativity in Entrepreneurship », *Journal of Enterprising Culture*, Vol. 18, No. 1, pp. 49-81.

FREIDSON, E. (1986), « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *Revue française de sociologie*, Vol. 27, No. 3, pp. 431-443.

FREIDSON, E. (1994), « Pourquoi l'art ne peut pas être une profession », *L'art de la recherche*. Paris : La Documentation Française, pp. 117-135.

FREY, B. et POMMERHNE, W. (1993), *La culture a-t-elle un prix ? Essai sur l'économie de l'art*. Paris : Plon, 289 p.

## G

GADREY, J. (2004), « L'utilité sociale des organisations de l'économie sociale et solidaire. Une mise en perspective sur la base de travaux récents », *Rapport de synthèse pour la DIES et la MIRE*, février, 136 p.

GALODE, G. (1995), « Les écoles d'art en France. Evolution des structures d'offres et des effectifs », *Les Notes de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education)*, No. 2, 4 p.

GALODE, G. et MICHAUT, C. (2003), « Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art », *Revue Française de Pédagogie*, No. 143, avril-mai-juin, pp. 79-89.

GARDNER, H. (1999), *Intelligence Reframed*. Londres : Basic Books, 304 p.

GARTNER, W.B. (1985), « A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation », *Academy of Management Review*, Vol. 10, No. 4, pp. 696-706.

GARTNER W.B (1988), « « Who is an Entrepreneur? » Is the Wrong Question », *American Journal of Small Business*, Vol. 12, No. 4, pp. 11-32.

GARTNER, W.B. (1990), « What are we talking about when we talk about entrepreneurship », *Journal of Business Venturing*, Vol. 5, No. 1, pp. 15-28.

GARTNER W.B (1993), « Organizing the Voluntary Association », *Entrepreneurship: Theory and Practice*, Vol. 8, No. 3, pp. 103-106.

GARTNER W.B., BIRD B.J., STARR J.A., (1992), « Acting as if : differentiating entrepreneurial from organizational behavior », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 16, No. 3, pp. 13-31.

GASSE Y. et TREMBLAY, M. (2009), « Perceptions et intentions entrepreneuriales en milieu universitaire: un portrait comparatif international », 6<sup>ème</sup> Congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, Sophia Antipolis, 19-21 novembre.

GASSE, Y. (1982), « Elaboration on the psychology of the entrepreneurs », dans SEXTON, D.L. et VESPER, K.H. (éditeurs), *Encyclopedia of entrepreneurship*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, pp. 57-66.

GASSE, Y., AUDET, J., TREMBLAY M., D'AMBOISE, G. et SAINT-JEAN, E. (2008), « Comprendre les conceptions, caractéristiques et intentions entrepreneuriales des nouvelles générations : un projet de recherche », 9<sup>ème</sup> Congrès International Francophone sur l'entrepreneuriat et la PME (CIFEPME), Louvain-la-Neuve, 28-31 octobre.

GIANFALDONI P. et RICHEL-BATTESTI N., (2002), « Réseaux d'accompagnement à la création de très petites entreprises : propositions pour une évaluation socio-économique », 6<sup>ème</sup> Congrès International Francophone sur la PME, octobre, HEC Montréal, 17 p.

GIANFALDONI, P. (2002), « Rationalité économique et entrepreneuriat. Quelles leçons pour l'économie solidaire ? », 2<sup>èmes</sup> Rencontres Inter-Universitaires de l'Economie Sociale et Solidaire, Lyon, 4-7 février.

GIDDENS, A. (1987), *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France, 474 p.

GILLY, M. (1989), « The psychosocial mechanisms of cognitive constructions : Experimental research and teaching perspectives », *International Journal of Education Psychology*, Vol. 6, pp. 607-621.

GINSBURGH, V. et MENDER, P-M. (éditeurs), *Economics of the Arts. Selected Essays*. Amsterdam : Elsevier North-Holland, 382 p.

PERRET, V. et SEVILLE, M. (2003), « Fondements épistémologiques de la recherche », dans R-A. THIETART (éditeur), *Méthodes de recherche en Management*. Paris : Dunod, pp. 13-33.

GIST, M.E. (1987), « Self-efficacy : implications for organizational behavior and human resource management », *Academy of Management Review*, Vol. 12, No. 3, pp. 472-485.

GOFFMAN, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les Editions de Minuit, 256 p.

GOPAKUMAR, K. (1995), « Entrepreneur in economic thought : a thematic overview », *Journal of Entrepreneurship*, Vol. 4, No. 1, pp. 1-17.

GOUIL, H. (1999), *Entreprendre en économie sociale : sens des affaires ou affaire de sens ?* Paris : Liaisons, 190 p.



GOUYON, M. (2011), « Peintres, graphistes, sculpteurs... Les artistes auteurs affiliés à la Maison des Artistes en 2009 », *Culture Chiffres Ministère de la Culture et de la Communication*, No.4, avril, 8 p.

GRANOVETTER, M. (1973), « The strength of weak ties », *American Journal of Sociology*, Vol. 78, No. 6, pp. 1360-1380.

GREFFE, X. (2002), *Arts et artistes au miroir de l'économie*. Paris : Economica, 320 p.

GREFFE, X. (2003), *La valorisation économique du patrimoine*. Paris : La Documentation Française, 383 p.

GREFFE, X. (2007), *Artistes et marchés*. Paris : La Documentation Française, 304 p.

GREFFE, X. (2010), « L'économie de la culture est-elle particulière ? », *Revue d'Economie Politique*, janvier-février, pp. 1-34.

GRENIER, C. et JOSSELAND, E. (2003), « Recherches sur le contenu et recherches sur le processus » dans R-A. THIEBART (éditeur), *Méthodes de recherche en Management*. Paris : Dunod, pp. 104-136.

GUICHARD, J. (2004), « Se faire soi », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 33, pp. 499-534.

## H

HAMEL, G. et PRAHALAD, C.K. (1989), « Strategic Intent », *Harvard Business Review*, Vol. 67, No. 3, pp. 63-76.

HANDY, C. B. (1989), *The Age of Unreason*. Boston : Harvard Business School Press, 278 p.

HATCHUEL, A. (2000), « Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective », dans DAVID, A., HATCHUEL, A. et R. LAUFER (coordinateurs), *Les nouvelles fondations des Sciences de Gestion*. Paris : Vuibert, pp. 7-43.

HEINICH, N. (1991), *La Gloire de Van Gogh. Essai d'anthropologie de l'admiration*. Paris : Éditions de Minuit, 256 p.

HEINICH, N. (1993), *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'âge classique*. Paris : Gallimard, 302 p.

HEINICH, N. (1995), « Façons d'« être » écrivain. L'identité professionnelle en régime de singularité », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 36, No. 3, pp. 499-524.



HEINICH, N. (1996), « L'art contemporain exposé aux rejets : contribution à une sociologie des valeurs », *Hermès*, No. 20, pp. 193-204.

Heinich, N. (1998), *Le triple jeu de l'art contemporain*. Paris : Les Editions de Minuit, 380 p.

HEINICH, N. (2005), *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*. Paris : Gallimard, 384 p.

HEINICH, N. (2006), « La sociologie à l'épreuve des valeurs », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. CXXI, No.121, pp. 287-315.

HEINICH, N. (2006), « Les artistes sont les nouveaux aristocrates », *L'express*, 20 avril 2006.

HEINICH, N. (2007), *La sociologie à l'épreuve de l'art, première partie*, Paris : Aux Lieux d'Etre, 125 p.

HERNANDEZ, E-M. (2006), « Extension du domaine de l'entrepreneur...et limites », *La Revue des Sciences de Gestion*, No. 219, pp. 17-26.

HLADY RISPAL, M. (2002), *La méthode des cas, application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université, 250 p.

HOFER, C.W., CARTON, R.B. et MEEKS, M.D. (1998), « The entrepreneur and the entrepreneursip : operational definition of their role in society », *Document de travail, Université de Georgia Terry College of Business*, <http://www.sbaer.uca.edu/research/1998/ICSB/k004.htm>, consulté en janvier 2010, 12 p.

HUGHES, E.C. (1971 [1997]), *Le regard sociologique*. Paris : Editions des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 344 p.

HUMBLET, C. (1980), *Le Bauhaus*. Lausanne : L'âge d'homme, 339 p.

## J

JACOB, P. (2004), *Intentionnalité : problèmes de philosophie de l'esprit*. Paris : Odile Jacob, 299 p.

JODELET, D. (1984), « Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie », dans *Psychologie sociale*, MOSCOVICI, S. et J.C. ABRIC (sous la direction de). Paris : Presses Universitaires de France, pp. 91-139.

JODELET, D. (1989), *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, 447 p.

JULIEN, P-A. et MARCHESNAY, M. (1996), *L'entrepreneuriat*. Paris : Economica, 112 p.

## K

KANTER, R. M. (1983), *The change masters: Innovation for productivity in the American corporation*. New York: Simon & Schuster, 436 p.

KATZ, J.A. (1989), « Intentions, hurdles, and start-ups: an analysis of entrepreneurial follow-through », *Frontiers of Entrepreneurship research*, Babson College.

KATZ, J.A. et GARTNER, W.B. (1988), « Properties of emerging organizations », *Academy of Management Review*, Vol. 13, No. 3, pp. 429-441.

KELLER, R. (2011), « Comprendre, ou bien la mort ! Réflexion sur une question de base de la recherche qualitative », *Recherches Qualitatives, Hors Série*, No. 10, pp. 17-29.

KIRZNER, I.M. (1973), *Competition and entrepreneurship*. Chicago: University of Chicago Press, 246p.

KOLVEREID, L. (1996), « Prediction of employment status choice intentions », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 20, No. 3, pp. 47-56.

KONRAD, E.D. (2004), « Artists as entrepreneurs : imparting entrepreneurship-knowledge as a key competence in education and teaching of artistic professions », *14<sup>th</sup> Annual IntEnt – Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference*, Naples, juillet.

KONRAD, E.D. (2005), « Entrepreneurship as nucleus of an arts management theory », *5<sup>th</sup> Annual Conference of the European Academy of Management (EURAM)*, Munich, 4-7 mai.

KOSMALA, K. (2008), « Women on work, women at work : visual artists on labour exploitation », *British Journal of Management*, Vol.19, pp.85-98.

KOURILSKY, M.L. et WALSTAD, W.B. (1998), « Entrepreneurship and female youth: knowledge, attitudes, gender differences, and educational practices », *Journal of Business Venturing*, Vol. 13, No. 1, pp. 77-88.

KRISTIANSEN, S. et INDARTI, N. (2004), « Entrepreneurial intention among Indonesian and Norwegian students », *Journal of Enterprising Culture*, Vol. 12, No. 1, pp. 55-78.

KRUEGER, N.F. (1993), « The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 18, No. 1, pp. 5-21.

KRUEGER, N.F et CARSRUD, A.L. (1993), « Entrepreneurial intentions : applying the theory of planned behavior », *Entrepreneurship and Regional Development*, Vol. 5, No. 4, pp. 315-330.

KRUEGER, N.F. et BRAZEAL, D.V. (1994), « Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs », *Entrepreneurial Theory and Practice*, Vol. 18, No. 3, pp. 91-104.

KRUEGER, N.F., REILLY, M.D. et CARSRUD, A.L. (2000), « Competing models of entrepreneurial intentions », *Journal of Business Venturing*, Vol. 15, Nos. 5-6, pp. 411-432.

## L

L'ECUYER, R. (1988), « L'analyse de contenu: notion et étapes », dans DES LAURIERS, J-P. (directeur), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery : Presses de l'Université du Québec, pp. 49-64.

LACOMBE, J. (1752), *Dictionnaire portatif des Beaux-Arts*. 707 p.

LANDRY C. (1994), « Measuring the viability and vitality of city centres », dans MERCER, C. (éditeur) *Urban and Regional Quality Of Life indicators, a Special Publication of the Institute for Cultural Policy Studies, Faculty of Humanities*. Queensland, Australie : Griffith University Press, 90 p.

LANGOWITZ, N. et MINNITI, M. (2007), « The entrepreneurial propensity of women », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 31, No. 3, pp. 341-364.

LAURIOL, J. (1998), *La décision stratégique en action : une perspective socio-cognitive*. Paris : L'Harmattan, 283 p.

LEADBEATER C. et OAKLEY K. (1999), *The independents, Britain's new cultural entrepreneurs*. Londres : Demos, 76 p.

LEARNED, K.E. (1992), « What happened before the organization ? A model of organization formation », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 17, No. 1, pp. 39-48.

LEBEGUE, T. (2011), *Le processus entrepreneurial des femmes en France*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Bretagne Occidentale, Brest, janvier, 507 p.

LECOUTRE, M. et LIÈVRE, P. (1999), « The creation and development of cultural organizations : towards a modelling of the process », *International Journal of Arts Management*, Vol. 2, No. 1, pp. 22-37.

LEPERS-VERWAERDE P. (2004), « L'influence des changements réglementaires sur les organisations et les pratiques de gestion dans les compagnies subventionnées de spectacle

vivant », 7<sup>ème</sup> *Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME*, Montpellier 27-29 octobre.

LEPERS-VERWAERDE, P (2005), « L'approche d'une relation complexe entre art et artisanat : le cas des compagnies subventionnées de spectacle vivant », *Actes de l'atelier Artisanat de l'Association Internationale Francophone en Entrepreneuriat et PME*, (AIREPME), Montpellier, 19 mai.

LEXTRAIT, F. (2001), « Une nouvelle époque de l'action culturelle », *Rapport à Michel Dufour, secrétariat d'Etat au patrimoine et à la décentralisation culturelle*, mai, 290 p.

LINAN, F. (2004), « Intention-based model of entrepreneurship education », *Piccola Impresa Small Business*, No. 3, pp. 11-35.

LINDQVIST, K. (2011), « Artists entrepreneurs », dans ZANDER, I. et M. SCHERDIN (éditeurs), *Art Entrepreneurship*. Northampton : Edward Elgar Publishing, pp. 10-22.

LIOT, F. (1999), « L'école des beaux-arts face aux politiques de soutien à la création », *Sociologie du Travail*, Vol. 41, pp. 411-429.

LIOT, F. (2004), *Le métier d'artiste*. Paris : L'Harmattan, 295 p.

LIOT, F. (2009), « Collectifs d'artistes et action publique », dans BUREAU, M-C., PERRENOUD, M. et R. SHAPIRO (éditeurs), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*. Paris : Septentrion, pp. 51-64.

LILOUVILLE, J. et BAYAD, M. (2002), « La fonction d'entrepreneur schumpéterien : conception et apport à la pédagogie de l'entrepreneuriat », 11<sup>ème</sup> *Congrès de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Paris, 5-7 juin.

LIPIETZ, A. (2000), *Sur l'opportunité d'un nouveau type de société à vocation sociale*. Rapport final relatif à la lettre de mission de Madame la ministre de l'Emploi et de la Solidarité, juillet, 83 p.

LOUP, S. (2002), « Étude de l'entrepreneur dans les métiers d'art : proposition d'une typologie », 2<sup>ème</sup> *Congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat*, Bordeaux, avril.

LOUP, S. (2003), « Un essai de clarification des stratégies entrepreneuriales collectives : application au secteur des métiers d'art », 12<sup>ème</sup> *Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Tunis, 3-6 juin.

## M

MARCHAIS-ROUBELAT, A. (2000), *De la décision à l'action. Essai de stratégie et tactique*. Paris : Economica, 370 p.

MARCHAND, O. (2002), *Plein emploi, l'improbable retour*. Paris : Gallimard, 254 p.

MARCHESNAY, M. (2000), « L'entrepreneuriat : une vue kaléidoscopique », *Revue Internationale PME*, Vol. 13, No. 1, pp. 105-116.

MARKUS, H. (1977), « Self-schemata and processing information about the self », *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 35, No. 2, pp. 63-80.

MARTIN, B. (2004), « L'insertion des jeunes artistes, parcours d'approximation de la qualité par les réseaux d'épreuves de qualification », *4<sup>èmes</sup> journées de la Proximité. Proximité, réseaux et coordination*, Marseille, 17-18 juin.

MARTINET, A-C. (1984), « Interactions sociales et stratégies » dans *Management stratégique : organisation et politique*. New York et Londres : Mc Graw Hill, collection Stratégie et management, pp.57-73.

MATTHEWS, C. et MOSER, S.B. (1995), « Family background and gender : implications for interest in small firm ownership », *Entrepreneurship and Regional Development*, Vol. 7, No. 4, pp. 365-378.

MAXWELL, J.A. (1999), *La modélisation de la recherche qualitative*. Fribourg : Academic Press, 202 p.

MBENGUE, A. et VANDANGEON-DERUMEZ, I. (1999), « Positions épistémologiques et outils d recherche en management stratégique », *8<sup>ème</sup> Conférence Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Chatenay-Malabry, 26-28 mai.

MC CARTHY B. et TORRES A.M. (2005), « A study of network typology in relation to the performing arts », *International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, Vol. 6, No. 3, pp. 168- 176.

MENGER, P-M. (1989) « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste », *L'Année sociologique*, Vol. 39, pp. 111-151.

MENGER, P-M (1998), *La profession de comédien. Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*. Paris : La Documentation Française, 456 p.

MENGER, P-M. (1999), « Artistic Labor Markets and Careers », *Annual Review of Sociology*, Vol. 25, pp. 541-574.

MENGER, P-M. (2001), *Le paradoxe du musicien : le compositeur, le mélomane et l'état dans la création contemporaine*. Paris : L'Harmattan, 395p.

MENGER, P-M. (2002), *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*. Paris : La République des Idées - Seuil, 96 p.

- MENGER, P-M. (2004), « Talent et réputation. Ce que valent les analyses sociologiques de la valeur de l'artiste, et ce qui prévaut dans la sociologie beckerienne », dans BLANC, A. et A. PESSIN (directeurs), *L'art du terrain. Mélanges offerts à H.S. Becker*. Paris : L'Harmattan, pp. 104-161.
- MENGER, P-M. (2005), *Profession artiste. Extension du domaine de la création*. Paris : Textuel, 116 p.
- MENGER, P-M. (2009), *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Paris : Gallimard - Seuil, 670 p.
- MENGER, P-M. (2010), « Les artistes en quantités. Ce que les sociologues et économistes s'apprennent sur le travail et les professions artistiques », *Revue d'Economie Politique*, Premier Trimestre, pp. 205-236.
- MICHAUD, Y. (2003), *L'art à l'état gazeux*. Paris : Stock, 204 p.
- MILES, M.B et HUBERMAN, A.M (2003 [1991]), *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck, 626 p.
- MITCHELL, R.G. (1993), *Secrecy and fieldwork*. Newbury Park : Sage, 78 p.
- MOLINER, P. (1993), « Cinq questions à propos des représentations sociales », *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Vol. 20, pp. 5-14.
- MOLINER, P. (1996), *Images et représentations sociales, de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 276 p.
- MOREAU, R. (2006), « Quelle stabilité pour l'intention entrepreneuriale ? », 8<sup>ème</sup> congrès International Francophone en Entrepreneuriat PME (CIFEPME), Fribourg, 25-27 octobre.
- MOREAU, R. et RAVELEAU, B. (2006), « Les trajectoires de l'intention entrepreneuriale », *Revue Internationale PME*, Vol. 19, No. 2, pp. 102-131.
- MOSCOVICI, S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France, 512 p.
- MOSCOVICI, S. (1973), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse, trois tomes.
- MOULIER-BOUTANG, Y. (1996), « Le salaire, le revenu et l'emploi dans les villes du travail immatériel », dans PERALDI, M. et E. PERRIN (éditeurs), *Réseaux Productifs et Territoires Urbains, Un séminaire du Plan Urbain*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, pp. 106-126.
- MOULIN, R. (1983), « De l'artisan au professionnel : l'artiste », *Sociologie du travail*, Vol. 4, pp. 389-402.

MOULIN, R. (1986), « Le marché et le musée. La constitution des valeurs artistiques contemporaines », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 27, No. 3, pp. 369-395.

MOULIN, R. (1992 [1997]), *L'artiste, l'institution et le marché*. Paris : Flammarion, 437 p.

MOULIN, R. (1995), *De la valeur de l'art : recueil d'articles*. Paris : Flammarion, 286 p.

MOULIN, R. et QUEMIN, A. (1993), « La certification de la valeur de l'art : experts et expertises », *Annales Histoire, Sciences Sociales*, 48<sup>ème</sup> Année, No. 6, pp. 1421-1445.

MOULIN, R., PASSERON, J-C., PASQUIER, D. et PORTO-VASQUEZ, F. (1985), *Les artistes. Essai de morphologie sociale*. Paris : La Documentation Française, Ministère de la Culture/Centre George Pompidou/Centre de Sociologie des arts, 124 p.

MOUREAU, N. (2000), *Analyse économique de la valeur des biens d'art*. Paris : Economica, 353 p.

MOUREAU, N. et SAGOT-DUVAUROUX, D. (2002), « Quels auteurs pour quels droits ? Les enjeux économiques de la définition de l'auteur », *Revue d'Economie Industrielle*, Vol. 9, Deuxième Trimestre, pp. 33-48.

MOUREAU, N. et SAGOT-DUVAUROUX, D. (2010), *Le marché de l'art contemporain*. Paris : La Découverte, 125 p.

MOURICOU, P. (2009), *Stratégie et imitation concurrentielle : une étude des pratiques des programmeurs des radios musicales en France*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université Paris-Dauphine, décembre, 412 p.

## N

NEGURA, L. (2006), « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *SociologieS* [en ligne], mis en ligne le 22 octobre 2006. URL : <http://sociologies.revues.org/index993.html>.

NICOLAS-LE STRAT, P. (1998), *Une sociologie du travail artistique*. Paris : L'Harmattan, 155 p.

NICOLE-DRANCOURT, C. (1991), *Le labyrinthe de l'insertion*. Paris : La Documentation Française, 410 p.

NOGUES, H. (2003), « Economie sociale et solidaire, quelques réflexions à propos de l'utilité sociale », *Revue Internationale de l'Economie Solidaire et Sociale (RECMA)*, No. 290, pp. 27-40.



NYSTRÖM, H. (1995), "Creativity and entrepreneurship", dans FORD, C.M. et D.A. GIOIA (éditeurs), *Creative action in organizations. Ivory tower visions and real world voices*. Londres : Sage Publications, pp. 65-71.

## O

O'CONNOR, R. et SHELDRAKE, P. (2003), « Small business and the arts : encouraging arts companies to be business innovators », *16<sup>th</sup> Annual Conference of Small Enterprise Association of Australia and New Zealand*, septembre-octobre, 7 p.

ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (1977), *La condition de l'artiste. Aperçu général des problèmes de l'emploi et des conditions de travail et de vie*, Rapport provisoire préparé par le Bureau International du Travail, 20 p.

## P

PAILLE, P. (2011), « Les conditions de l'analyse qualitative », *SociologieS* [en ligne], <http://sociologies.revues.org/index3557.html>

PAILLE, P. et MUCCHIELLI, A. (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 211 p.

PAILOT, P. (2003), « La socialisation entrepreneuriale du chercheur créateur », *Rapport du CLAREE pour le CNRS -contrat APN-* Janvier 2003, pp. 183-222.

PARLEMENT EUROPEEN (2006), « La situation des professionnels de la création artistique en Europe », *Rapport d'étude du département thématique Politiques structurelles et de Cohésion*, août, 139 p.

PATUREL R. (2004a), « Editorial », *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 3, No. 1, p. V-VII.

PATUREL, R. (2004b), « Les choix méthodologiques de la recherche doctorale française en entrepreneuriat. Remise en cause partielle d'idées préconçues », *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 3, No. 1, pp. 47-66.

PATUREL, R. (2005), « Pistes de réflexions en vue de l'élaboration d'une grille de positionnement des pratiques de l'entrepreneuriat », *4<sup>ème</sup> Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Paris, 24-25 novembre.

PATUREL, R. (2006), « Délimitation du champ de l'entrepreneuriat par ses caractéristiques, pratiques et paradigmes », *1<sup>er</sup> Colloque International du Réseau Méditerranéen des Ecoles de Management*, Beyrouth, 9 et 10 juin.

PATUREL, R. (2007), « Grandeur et servitude de l'entrepreneuriat », *Revue Internationale de Psychosociologie*, Vol. 13, No. 31, pp. 27-44.



PATUREL, R. (2011), « Editorial pour une refonte du paradigme de la création de valeur », *Business Management Review*, Vol.1, No.2, avril-mai-juin, pp.14-24.

PATUREL, R. et RICHOMME-HUET, K. (2007), « Le devenir de l'activité artisanale passe-t-il par l'activité entrepreneuriale ? », *Revue de l'entrepreneuriat*. Vol. 6, No. 1, pp. 29-52.

PERRENOUD, P. (2009), « Formes de la démultiplication chez les « musicos », dans BUREAU, M-C., PERRENOUD, M. et R. SHAPIRO (éditeurs), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*. Paris : Septentrion, pp. 83-94.

PETERMAN, N.E. et KENNEDY, J. (2003), « Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 28, No. 2, pp. 129-144.

PITA, J.C. (2010), « Art, esthétique et sciences sociales, déplacement dans un parcours d'artiste et résonances », *ESREA, Société Européenne de Recherche en Education des Adultes*, Vaxjo et Kalmar, 4-7 mars.

PONTIER, J-M., RICCI, J-C. et BOURDON, J. (1996), *Droit de la culture*. Paris : Dalloz, 540 p.

## R

RADBOURNE, J. (1997), « Creative nation - a policy for leaders or followers? An evaluation of Australia's 1994 cultural policy statement », *Journal of Arts Management, Law and Society*, Vol. 26, No. 4, pp. 271-83.

RAGIN, C. (1987), *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley et Los Angeles : University of California Press, 218 p.

RAVET, H. (2008), « Les carrières comparées des hommes et des femmes artistes, discussion », *Actes de la journée d'études Travail, genre et art, ENS Jourdan*, Paris, 21 novembre, pp.107-111.

REITAN, B. (1996), « Entrepreneurial intentions : a combined model approach », *9<sup>th</sup> Nordic Small Business Research Conference*, Lillehammer, 29-31 mai.

RENTSCHLER, R. (2001), « Is creativity a matter for cultural leaders ? », *International Journal of Arts Management*, Vol. 3, No. 3, pp. 13-24.

RENTSCHLER, R. (2002), *The entrepreneurial arts leader*. Australie: University of Queensland Press, 251 p.

RENTSCHLER, R. (2007), « Painting equality : female artists as cultural entrepreneurial marketers », *Equal Opportunity International*, Vol. 26, No. 7, pp.665-677.

RENTSCHLER, R. et GEURSEN, G. (2002), « Unravelling cultural value » *New wave : Entrepreneurship and the Arts Conference*, Melbourne, avril.

RENTSCHLER, R. et GEURSEN, G. (2004), « Entrepreneurship, marketing and leadership in non-profit performing arts organisations », *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*, Vol. 6, No. 1, pp. 44-51.

RICH, D. et ROBERTS, J. S. (2007), « Arts Entrepreneurship: The Next Generation », *Research Paper*, Saint-Louis University.

ROSENBAUM, J. (1984), *Career mobility in a corporate hierarchy*. New York : Academic Press, 328 p.

ROUSSEAU, F. (2007), « L'organisation militante », *Revue Internationale de l'Économie Sociale (RECMA)*, No. 303, pp. 44-66.

ROYER, I. et ZARLOWSKI, P. (2003), « Le design de la recherche », dans R-A.THIETART (éditeur), *Méthodes de recherche en Management*. Paris : Dunod, pp. 139-168.

## S

SAGOT-DUVAUROUX, D. (1999), « Les approches économiques de la culture », *Bulletin d'informations de l'Association des Bibliothécaires de France*, No. 184, p. 11-23.

SAGOT-DUVAUROUX, D. (2006), *Arts et Sociétés*, Editorial, 19 janvier 2006, page visitée le 04/02/2011.

SAINSAULIEU, R. (1977), *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 480 p.

SAMMUT, S. (1995), *Contribution à la compréhension du processus de démarrage en petite entreprise*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Montpellier, décembre, 323 p.

SAMMUT, S. (1998), *Jeune entreprise : la phase cruciale du démarrage*. Paris : L'Harmattan, 188 p.

SANTAGATA, W. (2002), « Cultural districts, property rights and sustainable economic growth », *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 26, No. 1, pp. 9-23.

SAPIRO, G. (2007), « La vocation artistique entre don et don de soi », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 168, pp. 4-11.

SAVOIE-ZAJC, L. (2000), « L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD.IST », *Recherches qualitatives*, Vol.21, pp.99-123.

SCHWANDT, T.A. (1984), « Constructivist, interpretativist approaches to human inquiry », dans DENZIN, N.K. et Y.S. LINCOLN, Y.S. (éditeurs), *Handbook of Qualitative Research*. Londres : Sage, pp. 118-137.

SCHMITT, C. et BAYAD, M. (2008), « L'entrepreneuriat comme une activité à projet. Intérêts, apports et pratiques », *Revue Internationale de Psychosociologie*, Vol. 14, No. 32, pp. 14-159.

SCHUMPETER, J.A. (1926 [1935]), *Théorie de l'évolution économique, recherches sur le profit, le crédit, l'intérêt et le cycle de la conjoncture*. Paris : Dalloz, 549 p.

SCHUMPETER, J.A. (1939), *Business Cycles : A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*, 2 volumes. New York et Londres : McGraw-Hill Book Compagny, 461 p.

SEIGNOUR, A. (2011), « Méthode d'analyse des discours », *Revue Française de Gestion*, No. 211, pp. 29-45.

SENGE, P.M. (1990), *The fifth discipline, the art and practice of the learning organization*. Londres : Random House, 424 p.

SHANE S. et VENKATARAMAN S. (2000), « The promise of entrepreneurship as a field of research », *Academy of Management Review*, Vol. 25, No. 1, pp. 217-226.

SHAPERO, A. (1975), « The displaced uncomfortable entrepreneur », *Psychology Today*, Vol. 9, No. 6, pp. 83-88.

SHAPERO, A. et SOKOL, L. (1982), « The social dimension of entrepreneurship », dans SEXTON, D.L. et K.H. VESPER (éditeurs), *Encyclopedia of entrepreneurship*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, pp. 72-90.

SHEPPARD, B.H., HARTWICK, J. et WARSHAW, P.R. (1988), « The theory of reasoned action: a meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research » , *Journal of Consumer Research*, Vol. 15, pp. 325-43.

SKINNER, S. (2006), « Estimating the real growth effects of blockbusters art exhibits : a time series approach », *Journal of Cultural Economics*, Vol. 30, pp. 109-25.

SLOTERDIJK, P. (2000), *L'heure du crime et le temps de l'œuvre d'art*. Paris : Calmann-Lévy, 160 p.

SOUTARIS, V., ZERBINATI, S. et AL-LAHAM, A. (2007), « Do entrepreneurship programs raise entrepreneurial intention of science and engineering students ? The effect of learning, inspiration and resources », *Journal of Business Venturing*, Vol. 22, pp. 566-591.

STARR, J. et FONDAS, N. (1992), « A model of entrepreneurial socialization and organisation formation », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol.17, No.1, pp.67-76.

STEYAERT, C. et KATZ, J. (2004), « Reclaiming the space of entrepreneurship in society : geographical, discursive and social dimensions », *Entrepreneurship Regional Development*, Vol. 16, No. 3, pp. 179-196.

STIGLITZ, J.E., SEN, A. et FITOUSSI, J-P. (2009), *Rapport de la commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social*, pour la Présidence de la République, 324 p.

STRAUSS, A. et CORBIN, J. (2004), *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg : Academic Press Fribourg, 275 p.

SWEDBERG, R. (2006), « The cultural entrepreneur and the creative industries: beginning in Vienna », *Journal of Cultural Economics*, Vol.30, pp. 243-261.

## T

TESCH, R. (1990), *Qualitative Research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press, 344 p.

THROSBY, D. (1994), « The Production and Consumption of the Arts: A View of Cultural Economics », *Journal of Economic Literature*, *American Economic Association*, Vol. 32, No. 1, pp. 1-29.

THROSBY, D. (1996), « Economic circumstances of the performing artist: Baumol and Bowen thirty years on », *Journal of Cultural Economics*, Vol. 20, No. 3, pp. 225-240.

THROSBY, D. (1999), « Cultural capital », *Journal of Cultural Economics*, Vol. 23, pp. 3-12.

THROSBY, D. (2010), « Economic analysis of artists' behaviour : somme current issues », *Revue d'Economie Politique*, janvier-février, pp. 47-56.

TIXIER, J. (2004), *Les relations filiales – maison-mère au sein d'une firme multinationale : le système d'information des ressources humaines (SIRH) comme outil d'intégration*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Paris-Dauphine, décembre.

TKACHEV, A. et KOLVEREID, L. (1999), « Self-employment intentions among Russian students », *Entrepreneurship and Regional Development*, Vol. 11, No. 3, pp. 269-280.

TOUNES, A. (2003), *L'intention entrepreneuriale : une recherche comparative entre des étudiants suivant des formations en entrepreneuriat (Bac+5) et des étudiants en DESS CAAE*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Rouen, décembre, 462 p.

TRAN, V.T. (2010), *L'effet de la sensibilisation à l'entrepreneuriat sur l'intention des étudiants de créer une entreprise. Le cas du Vietnam*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Bretagne Occidentale, octobre, 367 p.

TREMBLAY, M. et GASSE, Y. (2007), « L'impact des antécédents sur les perceptions, attitudes et intentions des étudiants collégiaux et universitaires à l'égard de l'entrepreneuriat », *16<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Montréal, 6-9 juin.

TRIANDIS, H.C. (1977), *Interpersonal behavior*. Monterey, CA : Brooks/Cole, 329 p.

## U

UNESCO (1980), « Recommandation relative à la condition de l'artiste », *Conférence Générale, 21<sup>ème</sup> session*, Belgrade, 27 octobre, pp. 23-34.

UNESCO (2009), *Le Cadre de l'UNESCO pour les statistiques culturelles (CSC)*, 100p.

USUNIER, J-C. (2001), *Introduction à la recherche en gestion*. Paris : Economica, 272 p.

## V

VARRAUT, N. (1999), « De la vision à l'intention stratégique : une application au dirigeant-propriétaire de PME », *Economies et Sociétés*, Vol. 6, No. 7, pp. 145-166.

VERGER, A. (1982), « L'artiste saisi par l'école », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Vol. 42, avril, pp. 19-32.

VERGER, A. (1991), « Le champ des avant-gardes », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 88, juillet, p. 1-40.

VERSTRAETE, T. (1999), *Entrepreneuriat. Connaître l'entrepreneur, comprendre ses actes*. Paris : L'Harmattan, 204 p.

VERSTRAETE, T. (2000), *Entrepreneuriat et Sciences de gestion*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de Gestion, Université de Lille, septembre, 99 p.

VERSTRAETE, T. (2001), « Entrepreneuriat : modélisation du phénomène », *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 1, No. 1, pp. 5-24.

VERSTRAETE, T. (2003), *Proposition d'un cadre théorique pour la recherche en entrepreneuriat :  $PhE = f [(C \times P \times S) \subset (E \times O)]$* , Editions de l'ADREG, 126 p. <http://www.editions-adreg.net>

VERSTRAETE, T. (2000), *Histoire d'entreprendre : les réalités de l'entrepreneuriat*. Caen : Editions Ems, 297 p.

## W

WACHEUX, F. (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Economica, 290 p.

WANLIN, P. (2007), « L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels », *Recherches Qualitatives, Hors Série n°3, Actes du Colloque Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative*, pp. 243-272.

WILSON N. et STOKES D. (2002), « Cultural Entrepreneurs Creating Exchange », *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*, Vol. 4, No. 2, pp. 37-52.

WILSON N.G. et STOKES D. (2004), « Laments and serenades : relationship marketing and legitimation strategies for the cultural entrepreneur », *Qualitative Market Research*, Vol. 7, No. 3, pp. 218-227.

WILSON, F., KICKUL, J. et MARLINO, D. (2007), « Gender entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial career intentions : implications for entrepreneurship education », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 31, No. 3, pp. 387-406.

WILSON, F., KICKUL, J., MARLINO, D., BARBOSA, S.D., GRIFFITHS, M.D. (2009), « An analysis of the role of gender and self-efficacy in developing female entrepreneurial interest and behavior », *Journal of Developmental Entrepreneurship*, Vol. 14, No. 2, pp. 105-19.

WILSON, F., MARLINO, D., et KICKUL, J. (2004), « Our entrepreneurial future: examining the diverse attitudes and motivations of teens across gender and ethnic identity », *Journal of Developmental Entrepreneurship*, Vol. 9, pp. 177-197.

WOOD, R. et BANDURA, A. (1989), « Social cognitive theory of organizational management », *Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 3, pp. 316-384.

## Y

YIN, R.K. (1990), *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills: Sage Publications, 166 p.

## Z

ZHAO, H., SEIBERT, S. ET HILLS, G. (2005), « The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions », *Journal of Applied Psychology*, Vol. 90, No. 6, pp. 1265-1272.



*Liste des schémas, tableaux,  
figures et encadrés*

---



## LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1 : Le modèle des cercles concentriques.....	7
Schéma 2 : La construction de l'objet de recherche .....	15
Schéma 3 : Le cheminement général de la thèse .....	24
Schéma 4 : Les instances de légitimation de la valeur des biens d'art.....	61
Schéma 5 : Typologie de la création et du développement des organisations culturelles...	95
Schéma 6 : La trajectoire entrepreneuriale de BMM depuis sa sortie de l'école d'art.....	109
Schéma 7 : La trajectoire entrepreneuriale d'Elodie .....	111
Schéma 8 : Le modèle des « 3E » (Paturel, 1997) adapté au cas de Pierre .....	113
Schéma 9 : La trajectoire entrepreneuriale de Pierre.....	114
Schéma 10 : La place de la logique intentionnelle dans le processus d'émergence.....	122
Schéma 11 : Modèle de la théorie du comportement planifié .....	129
Schéma 12 : Modèle revisité de la théorie du comportement planifié par Emin.....	132
Schéma 13 : Modèle du comportement inter-personnel de Triandis.....	134
Schéma 14 : Modèle de la formation entrepreneuriale de Shapero et Sokol (1982).....	138
Schéma 15 : Modèle de Krueger (1993).....	141
Schéma 16 : Modèle de Bird (1988) : le contexte de l'intention.....	144
Schéma 17 : Modèle de Boyd et Vozikis (1994).....	145
Schéma 18 : Modèle de Davidsson (1995).....	146
Schéma 19 : Modèle de Davidsson (1995) validé par Autio et al. (1997) .....	147
Schéma 20 : Identité individuelle ou collective.....	173
Schéma 21 : Typologie des marchés pour les emplois des diplômés d'écoles d'art.....	191
Schéma 22 : L'implication affective du chercheur en fonction de sa connaissance du terrain et de son implication affective avec les sujets .....	229
Schéma 23 : Démarche utilisée pour l'analyse des données et actions Nvivo correspondantes .....	244
Schéma 24 : Les étapes de déstructuration et restructuration du corpus .....	245
Schéma 25 : La structure méthodologique de la recherche .....	247
Schéma 26 : Continuum de la crédibilité et de l'intensité des intentions entrepreneuriales exprimées.....	260
Schéma 27 : Les premiers contours d'un modèle d'intention adapté au cas des étudiants.....	337
Schéma 28 : Proposition d'un modèle de formation de l'intention entrepreneuriale adapté aux jeunes artistes .....	389

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les positions épistémologiques.....	19
Tableau 2 : Synthèse des critères de reconnaissance par pays d'Europe .....	42
Tableau 3 : La définition en termes juridiques de l'artiste auteur en France .....	44
Tableau 4 : Statut fiscal et statut social de l'artiste, en fonction de son activité principale .....	49
Tableau 5 : Le nombre d'artistes auteurs cotisants à la Maison des Artistes en 2009 .....	55
Tableau 6 : La composition des droits d'auteurs.....	66
Tableau 7 : Dimensions des réseaux observés dans le secteur culturel.....	85
Tableau 8: Les spécificités de l'activité de l'artiste .....	90
Tableau 9 : Etat des recherches privilégiant le rapprochement des figures de l'artiste et de l'entrepreneur .....	106
Tableau 10 : Evaluation de l'activité entrepreneuriale de trois jeunes artistes .....	115
Tableau 11 : Synthèse des modélisations relatives à l'intention évoquées dans la section 2.....	150
Tableau 12 : Les études empiriques sur la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants .....	156
Tableau 13 : Accès au statut d'artiste indépendant et rémunération, selon le genre.....	193
Tableau 14 : Approches qualitatives / approches quantitatives : des couples d'antonymes .....	208
Tableau 15 : Choix des cas pour la constitution de l'échantillon.....	219
Tableau 16 : Présentation des cas de l'échantillon.....	222
Tableau 17 : Liste et dates des entretiens effectués.....	225
Tableau 18 : Questionnements sur la validité de la recherche .....	230
Tableau 19 : Matrices utilisées aux diverses étapes de l'analyse des données.....	232
Tableau 20 : Facteurs de choix d'un type d'analyse de contenu.....	235
Tableau 21 : Liste des codes et catégories de deuxième niveau.....	239
Tableau 22 : Répartition partielle des effectifs de l'option sur l'année scolaire 2009/2010 selon l'année d'étude et le genre.....	268
Tableau 23 : Répartition des effectifs selon les âges.....	270
Tableau 24 : Répartition des effectifs selon le cursus antérieur.....	271
Tableau 25 : Origine sociodémographique de l'échantillon selon les professions du père et de la mère .....	272
Tableau 26 : Répartition des étudiants rencontrés en fonction des écoles .....	274
Tableau 27 : Synthèse de l'expression des intentions et des caractéristiques personnelles .....	281
Tableau 28 : Synthèse des représentations de l'entreprise exprimées par les étudiants d'écoles d'art. .....	299
Tableau 29 : Synthèse des avantages et des désavantages de la création d'entreprise, exprimés par les étudiants d'écoles d'art. ....	310
Tableau 30 : Synthèse des difficultés afférentes à la création de structure et des moyens pour les surmonter exprimés par les étudiants d'écoles d'art.....	332
Tableau 31 : L'expression des identités artistiques autoperçues (iaap) par les étudiants d'écoles d'art .....	359
Tableau 32 : Correspondances entre le niveau d'intention et le niveau d'identité artistique.....	384
Tableau 33 : Une synthèse de la recherche .....	406

## LISTE DES FIGURES

---

Figure 1 : Plan de cheminement du chapitre 1 .....	28
Figure 2 : Evolution historique de la figure de l'artiste .....	38
Figure 3 : Grille de présentation des pratiques de l'entrepreneuriat .....	100
Figure 4 : Plan de cheminement du chapitre 2 .....	119
Figure 5 : Plan de cheminement du chapitre 3 .....	168
Figure 7 : Plan de cheminement du chapitre 1 .....	206
Figure 8 : Relation entre la théorie et les observations empiriques.....	211
Figure 9 : Plan de cheminement du chapitre 2 .....	249
Figure 10 : Plan de cheminement du chapitre 3 .....	339

## LISTE DES ENCADRES

---

Encadré 1 : L’insertion des étudiants issus de l’option Art.....	195
Encadré 2 : Verbatim illustratifs des expressions des intentions entrepreneuriales .....	252
Encadré 3 : Verbatim illustratifs des expressions de la non intention de créer .....	261
Encadré 4 : L’association Monstrare (Source : Fraap.org) .....	278
Encadré 5 : Synthèse des attentes professionnelles des étudiants d’écoles d’art .....	294
Encadré 6 : La focalisation sur l’étape de mise en œuvre .....	325
Encadré 7 : Verbatim illustrant l’anticipation du développement de la structure à créer .....	328
Encadré 8 : Verbatim exprimant les difficultés liées à un manque de compétences.....	329

## TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>2</b>
<b>0.1. Le contexte général de la recherche : des industries culturelles et créatives aux artistes .....</b>	<b>4</b>
0.1.1. Les industries créatives au cœur de l'économie de la connaissance.....	5
0.1.2. L'artiste au cœur de l'économie créative.....	6
0.1.3. Un intérêt affirmé des pouvoirs publics pour l'entrepreneuriat dans l'économie créative et les artistes entrepreneurs .....	8
0.1.4. Un intérêt réaffirmé pour favoriser l'entrepreneuriat dans le monde .....	9
<b>0.2. Les motivations sous-jacentes à la recherche .....</b>	<b>10</b>
0.2.1. Des motivations liées au parcours personnel et professionnel .....	10
0.2.2. Des motivations d'ordre théorique .....	11
<b>0.3. Des précisions concernant le positionnement de la recherche .....</b>	<b>12</b>
0.3.1. L'interdisciplinarité .....	12
0.3.2. L'activité professionnelle des artistes.....	12
0.3.3. La création ex-nihilo.....	12
0.3.4. L'intention entrepreneuriale dans une approche par les processus.....	13
<b>0.4. De la construction de l'objet de recherche aux objectifs visés et aux contributions attendues du travail .....</b>	<b>14</b>
0.4.1. La construction de l'objet de recherche.....	14
0.4.2. La problématique, les questions et les objectifs de recherche .....	16
0.4.3. Les intérêts de la recherche.....	17
<b>0.5. L'architecture de la recherche .....</b>	<b>18</b>
0.5.1. Un positionnement épistémologique aménagé .....	18
0.5.1.1. La nature de la réalité et la nature du lien entre objet et sujet..	19
0.5.1.2. La nature du monde social : des acteurs ni totalement déterminés, ni totalement libres.....	20
0.5.2. Le positionnement méthodologique : une recherche exploratoire, qualitative à visée de compréhension d'un phénomène contextualisé et socialement construit ..	21
0.5.3. Le plan et le cheminement général de la thèse .....	22

**PARTIE 1 – LES VOIES DE COMPREHENSION DE L’INTENTION  
ENTREPRENEURIALE DES JEUNES ARTISTES..... 25**

**Chapitre 1 – L’activité de l’artiste est-elle entrepreneuriale ? ..... 27**

*Section 1 – La constitution du champ artistique et de la figure de l’artiste ..... 29*

**1.1. De l’artisan au créateur..... 29**

**1.2. L’artiste académicien ..... 31**

**1.3. La naissance et l’apogée de l’artiste romantique..... 33**

1.3.1. Le déclin de l’académisme ..... 33

1.3.2. Le rejet de la société bourgeoise et l’avènement de la « critique artiste » .... 34

**1.4. La figure contemporaine de l’artiste..... 36**

1.4.1. La réduction de la critique artiste ..... 36

1.4.2. Vers une généralisation du modèle artiste ..... 36

*Section 2 – L’activité de l’artiste contemporain ..... 39*

**2.1. Les textes internationaux fondateurs et la base commune pour une définition  
de l’artiste en Europe ..... 39**

2.1.1. Les textes fondateurs d’un statut de l’artiste au niveau mondial..... 39

2.1.2. Les critères de reconnaissance de l’artiste professionnel en Europe : des  
situations diverses ..... 41

**2.2. La définition de l’artiste au regard du droit français ..... 43**

2.2.1. La notion d’artiste auteur ..... 43

2.2.2. Le statut social de l’artiste ..... 45

2.2.3. Le statut fiscal de l’artiste..... 47

**2.3. Une discussion sur les critères de professionnalité de l’artiste : qu’est-ce qu’un  
artiste ? ..... 50**

2.3.1. Le critère du revenu ..... 51

2.3.2. Le critère de qualification ..... 51

2.3.3. Le jugement par les pairs ..... 52

2.3.4. L’autodéfinition ou l’autoproclamation..... 52

**2.4. Le dénombrement des artistes en France : entre résistance et jonglage  
statistiques ..... 54**

2.4.1. Les nomenclatures de référence ..... 54

2.4.2. Un nombre croissant d'artistes depuis les années 1970.....	55
2.4.3. Le profil des artistes-auteurs rattachés à la Maison des Artistes .....	56
<i>Section 3 – La valeur obtenue par les artistes .....</i>	<i>59</i>
<b>3.1. L'organisation de la production et la constitution des valeurs artistiques : la formation de la valeur économique des biens d'art.....</b>	<b>60</b>
3.1.1. Les instances de légitimation à l'origine de la formation de la valeur des biens d'art .....	60
3.1.2. Les rapports du prix sur le marché avec la valeur fondamentale des œuvres.....	62
<b>3.2. L'obtention de valeur nouvelle ou existante pour l'individu artiste.....</b>	<b>63</b>
3.2.1. Une valeur marchande pour l'artiste : les revenus issus des droits d'auteurs 64	
3.2.1.1. Les ventes d'œuvres sur le marché de l'art contemporain privé et administré .....	64
3.2.1.2. Le système des droits d'auteur .....	65
3.2.1.3. La remise en question des droits d'auteur français et le système du copyright anglo-saxon .....	67
3.2.2. Des inégalités de revenus inévitables et structurelles.....	68
3.2.3. La valeur non monétaire .....	70
<b>3.3. L'obtention de valeur pour la société.....</b>	<b>73</b>
3.3.1. La valeur marchande.....	74
3.3.1.1. L'art pour améliorer la qualité des produits et services.....	74
3.3.1.2. L'obtention de valeur par l'art dans une économie de la connaissance .	75
3.3.1.3. L'obtention de valeur par la stimulation des lieux de consommation....	75
3.3.1.4. L'art pour renforcer l'image des entreprises .....	76
3.3.2. Une valeur de type non marchand .....	76
3.3.2.1. La notion de valeur sociale ou de valeur sociétale .....	77
3.3.2.2. La génération de valeur sociale ou sociétale par l'art et les artistes.....	79
<i>Section 4 – L'activité artistique au regard des approches de l'entrepreneuriat .....</i>	<i>81</i>
<b>4.1. L'entrepreneuriat des artistes : quelles spécificités ?.....</b>	<b>81</b>
4.1.1. Un intérêt récent pour l'artiste entrepreneur.....	81
4.1.2. Les principales spécificités de l'activité artistique comme prémices d'une activité entrepreneuriale.....	83

4.1.2.1. La multiactivité et les formes flexibles de l'activité artistique : l'artiste « entrepreneur de lui-même » .....	83
4.1.2.2. L'activité artistique fondée sur une activité en réseau .....	84
4.1.2.3. La démarcation nécessairement rompue entre vie et travail pour réussir à développer les réseaux .....	87
4.1.2.4. Des motivations autres que financières au cœur de l'activité de l'artiste .....	87
4.1.2.5. Une intégration dans le champ de l'économie sociale et solidaire .....	88
<b>4.2. L'activité des artistes à l'épreuve des différentes approches de l'entrepreneuriat .....</b>	<b>91</b>
4.2.1. L'approche par les traits et l'approche par les faits .....	91
4.2.2. L'approche par l'impulsion d'une organisation .....	92
4.2.3. L'approche par l'opportunité .....	93
4.2.4. L'approche par les processus : les diverses étapes de la création .....	94
4.2.5. L'approche par l'innovation .....	96
4.2.6. L'approche par l'obtention de valeur nouvelle ou existante .....	99
4.2.7. L'approche par la notion de projet dans le fonctionnement des collectifs d'artistes .....	101
<b>4.3. L'école de la comparaison entre l'artiste et l'entrepreneur .....</b>	<b>104</b>
<b>4.4. Des exemples de trajectoires d'artistes plasticiens entrepreneurs .....</b>	<b>106</b>
4.4.1. Le cas BMM .....	107
4.4.2. Le cas Elodie .....	110
4.4.3. Le cas Pierre .....	112

## **Chapitre 2 – La mobilisation des théories de l'intention dans le cas des jeunes artistes .....**

118

<i>Section 1 – La place centrale de l'intention dans le processus entrepreneurial .....</i>	<i>120</i>
<b>1.1. Le processus d'émergence organisationnelle .....</b>	<b>120</b>
<b>1.2. Le processus de décision : du processus intentionnel au processus de déclenchement entrepreneurial .....</b>	<b>122</b>
1.2.1. Le processus intentionnel .....	122
1.2.2. Le processus de déclenchement .....	124



1.2.2.1. L'impact du temps .....	124
1.2.2.2. Des facteurs de type psychologique .....	125
1.2.2.3. Des facteurs contextuels : les éléments et les informations nouvelles .	126
<b>1.3. La place centrale de l'intention, indicateur du potentiel entrepreneurial .....</b>	<b>126</b>
 <i>Section 2 - Les modèles d'intention mobilisés.....</i>	<i>128</i>
<b>2.1. Les modèles fondateurs en psychologie sociale.....</b>	<b>128</b>
2.1.1. La théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) .....	129
2.1.2. Le modèle du comportement inter-personnel (Triandis, 1977) .....	133
2.1.3. La théorie socio-cognitive de Bandura .....	135
<b>2.2. Les modèles d'intention en entrepreneuriat.....</b>	<b>137</b>
2.2.1. La théorie de la formation de l'événement entrepreneurial (Shapero et Sokol, 1982) .....	137
2.2.2. L'adaptation du modèle de Shapero et Sokol (1982) par Krueger (1993)...	140
2.2.3. Le modèle de l'intention entrepreneuriale de Boyd et Vozikis (1994) .....	142
2.2.4. Le modèle de Davidsson (1995) : les déterminants de l'intention entrepreneuriale .....	146
 <i>Section 3 – Les intentions entrepreneuriales des populations étudiantes.....</i>	<i>152</i>
<b>3.1. Les études empiriques .....</b>	<b>152</b>
<b>3.2. L'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans la formation des intentions.....</b>	<b>154</b>
<b>3.3. L'impact des variables externes dans la formation de l'intention entrepreneuriale des étudiants .....</b>	<b>155</b>
 <i>Section 4 – Le rôle des représentations dans la formation de l'intention.....</i>	<i>158</i>
<b>4.1. La notion de représentation sociale.....</b>	<b>159</b>
4.1.1. Les divers types de représentations sociales.....	159
4.1.2. A quoi servent les représentations sociales ?.....	160
4.1.3. Les représentations sociales et les attitudes.....	161
<b>4.2. Les représentations et l'intention .....</b>	<b>161</b>
<b>4.3. Les représentations sociales et la socialisation de l'entrepreneur .....</b>	<b>163</b>
<b>4.4. L'art et les représentations sociales .....</b>	<b>164</b>

<b>Chapitre 3 – De la construction de l’identité d’artiste à l’intention entrepreneuriale chez les étudiants d’écoles d’art.....</b>	<b>168</b>
<i>Section 1 – La construction de l’identité professionnelle d’artiste et de la carrière artistique.....</i>	<i>169</i>
<b>1.1. Le concept d’identité professionnelle.....</b>	<b>169</b>
<b>1.2. Les représentations et l’identité .....</b>	<b>172</b>
<b>1.3. La construction de l’identité professionnelle des artistes .....</b>	<b>174</b>
<b>1.4. Les jeunes artistes comme prototypes de l’insertion des jeunes.....</b>	<b>180</b>
<i>Section 2 – Le rôle de l’école d’art dans la construction du parcours d’artiste.....</i>	<i>183</i>
<b>2.1. Les écoles d’art en France.....</b>	<b>183</b>
2.1.1. Les écoles d’art, maillon essentiel de la production du marché administré	183
2.1.2. L’organisation des cursus dans les écoles d’art.....	186
<b>2.2. De l’entrée à l’école à l’insertion sur le marché de l’emploi.....</b>	<b>187</b>
2.2.1. Le profil des étudiants d’écoles d’art.....	188
2.2.2. Le cheminement et l’insertion des étudiants d’écoles d’art.....	190
2.2.2.1. Une insertion binaire .....	190
2.2.2.2. L’impact du genre dans les choix professionnels à la sortie des écoles d’art.....	192
2.2.2.3. L’impact du choix d’option dans le choix d’une carrière d’artiste indépendant.....	193
2.2.2.4. Le choix de l’indépendance à la sortie de l’école comme une spécificité des écoles d’art.....	196
2.2.2.5. Une pluriactivité peu élevée .....	197
2.2.2.6. L’impact de l’origine sociale dans les choix de carrière .....	198

<b>PARTIE 2 – VERS UNE MODELISATION DE L’INTENTION ENTREPRENEURIALE DES JEUNES ARTISTES, ETUDIANTS D’ECOLES D’ART .....</b>	<b>204</b>
<b>Chapitre 1 – Les méthodes de recherche .....</b>	<b>206</b>
<i>Section 1 – Le choix d’une méthodologie de recherche .....</i>	<i>207</i>
<b>1.1. L’accès au réel : une voie de recherche exploratoire.....</b>	<b>207</b>
<b>1.2. Une recherche explicative sur le contenu .....</b>	<b>211</b>
<b>1.3. Le choix d’une approche qualitative.....</b>	<b>213</b>
1.3.1. La justification par les objectifs de la recherche. ....	213
1.3.2. La justification par le terrain.....	215
<i>Section 2 – Une stratégie d’accès au réel basée sur la méthode des cas.....</i>	<i>217</i>
<b>2.1. La méthode des cas .....</b>	<b>217</b>
<b>2.2. Le choix et la présentation des cas .....</b>	<b>219</b>
2.2.1. Le choix des cas .....	219
2.2.2. La présentation des cas .....	221
<b>2.3. Le mode de collecte des données.....</b>	<b>223</b>
2.3.1. Les sources de recueil des données .....	223
2.3.2. Les entretiens .....	224
<b>2.4. La validité de la recherche et les critères de qualité des conclusions.....</b>	<b>230</b>
2.4.1. La validité interne de la recherche .....	231
2.4.2. La validité externe de la recherche. ....	232
<i>Section 3 – le mode d’analyse des données et la construction de la connaissance par     l’analyse de contenu .....</i>	<i>234</i>
<b>3.1. L’analyse de contenu et son déroulement.....</b>	<b>234</b>
3.1.1. L’analyse de contenu .....	234
3.1.2. Le déroulement de l’analyse de contenu .....	235
<b>3.2. La phase de codage .....</b>	<b>237</b>
3.2.1. Le premier niveau de codage : le codage descriptif.....	237
3.2.2. Le deuxième niveau de codage : le codage analytique.....	238
<b>3.3. La phase d’analyse des représentations.....</b>	<b>240</b>

<b>3.4. L'utilisation de NVivo 8 .....</b>	<b>242</b>
--	------------

<b>Chapitre 2 – Les premiers contours de la formation de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'écoles d'art.....</b>	<b>248</b>
---	------------

<i>Section 1 – Des degrés divers d'intention entrepreneuriale .....</i>	<i>250</i>
---	------------

<b>1.1. L'expression de l'intention entrepreneuriale .....</b>	<b>250</b>
<b>1.2. Des degrés divers dans l'intensité des intentions entrepreneuriales .....</b>	<b>255</b>
<b>1.3. Les étudiants non intentionnels .....</b>	<b>260</b>

<i>Section 2 – L'impact des caractéristiques personnelles sur la formation des intentions entrepreneuriales des étudiants d'écoles d'art .....</i>	<i>267</i>
--	------------

<b>2.1. Le genre, l'âge, le nombre d'années d'étude et le cursus antérieur .....</b>	<b>267</b>
2.1.1. Le genre .....	267
2.1.2. L'âge et le nombre d'années d'étude .....	270
2.1.3. Le cursus antérieur .....	271
<b>2.2. Le milieu d'origine et l'entourage .....</b>	<b>272</b>
2.2.1. L'origine sociodémographique .....	272
2.2.2. Les modèles parentaux d'entrepreneurs .....	272
2.2.3. L'origine géographique .....	273
<b>2.3. L'école d'appartenance et l'année d'étude dans le cursus.....</b>	<b>273</b>
2.3.1. L'école d'appartenance.....	273
2.3.2. L'année d'étude dans le cursus .....	274
<b>2.4. Les expériences professionnelles et associatives.....</b>	<b>275</b>
2.4.1. Les expériences professionnelles .....	275
2.4.2. Les expériences associatives.....	277
<b>2.5. Synthèse et discussion des premiers résultats relatifs à l'impact des caractéristiques personnelles .....</b>	<b>280</b>

<i>Section 3 – Les composantes de l'intention entrepreneuriale des étudiants d'école d'art</i> .....	284
<b>3.1. Les composantes de l'attitude envers la création d'entreprise chez les étudiants d'écoles d'art</b> .....	284
3.1.1. Les attentes professionnelles des étudiants (intentionnels et non intentionnels) d'écoles d'art.....	285
3.1.1.1. La réalisation de soi.....	285
3.1.1.2. Le type de tâches accomplies et l'environnement de travail .....	287
3.1.1.3. Les avantages attendus d'une vie professionnelle.....	289
3.1.1.4. L'articulation entre la vie personnelle et la vie professionnelle....	292
3.1.2. Les représentations de l'entreprise et de l'entrepreneur sous-jacentes à l'attitude envers la création d'entreprise.....	294
3.1.3. Les motivations à créer et les représentations de l'acte d'entreprendre .....	299
3.1.3.1. Les avantages liés à la création .....	299
3.1.3.2. Les désavantages liés à la création d'entreprise .....	306
<b>3.2. Le rôle de la norme sociale</b> .....	310
3.2.1. Le moment du choix de l'orientation : le rôle des parents .....	311
3.2.2. Le moment du choix de la carrière professionnelle : le rôle des pairs et des enseignants.....	314
3.2.3. L'enseignant-mentor.....	319
<b>3.3. Les perceptions de faisabilité : le contrôle perçu</b> .....	322
3.3.1. Une méconnaissance du processus de création .....	322
3.3.1.1. Une focalisation exclusive sur l'étape de mise en œuvre.....	324
3.3.1.2. L'anticipation sur le développement et le long terme .....	328
3.3.2. Les problèmes de compétences.....	329
3.3.3. Des difficultés levées par « le système D », l'émulation et le soutien des réseaux .....	330
3.3.4. Synthèse et discussion des résultats relatifs au contrôle perçu.....	332

## **Chapitre 3 – L’articulation de la formation de l’intention entrepreneuriale et de la construction de l’identité artistique chez les étudiants d’écoles d’art. 338**

<i>Section 1 - Les représentations du rôle de l’artiste et de la carrière artistique .....</i>	<i>340</i>
<b>1.1. Les différentes représentations de l’artiste .....</b>	<b>340</b>
1.1.1. Qu’est-ce qu’un artiste ? : « Cela ne veut rien dire » .....	340
1.1.2. Des modes de fonctionnement différents dans l’activité d’artiste .....	341
1.1.3. Des modes de fonctionnement différents dans le rapport aux autres .....	343
1.1.4. Le monde de l’art contemporain : une représentation partagée par tous .....	346
1.1.5. Le rejet du mythe du génie : une représentation partagée par tous .....	348
<b>1.2. Les représentations de l’activité de l’artiste.....</b>	<b>350</b>
1.2.1. L’approche vocationnelle : l’activité d’artiste n’est pas un métier.....	350
1.2.2. L’approche professionnelle : l’activité de l’artiste est un métier .....	352
<b>1.3. Devenir artiste : un parcours du combattant.....</b>	<b>353</b>
1.3.1. Un parcours à construire .....	354
1.3.2. Un parcours à laisser se dérouler .....	355
 <i>Section 2 – La construction de l’identité artistique.....</i>	 <i>357</i>
<b>2.1. L’identité artistique autoperçue : se sentir artiste.....</b>	<b>358</b>
<b>2.2. Les conditions d’émergence d’une identité artistique forte.....</b>	<b>362</b>
2.2.1. L’intégration et l’adhésion au système et aux méthodes pédagogiques. ....	362
2.2.2. Les épreuves et les confrontations réussies .....	366
2.2.3. La socialisation artistique active.....	368
2.2.4. L’anticipation de la sortie de l’école et la préparation de l’avenir .....	369
<b>2.3. L’identité artistique non affirmée .....</b>	<b>371</b>
2.3.1. Les moments de doutes fréquents .....	371
2.3.2. Une socialisation moins active et moins développée .....	371
2.3.3. Une vision critique du système et des méthodes pédagogiques .....	372
2.3.4. Le choix de l’abandon pour vaincre l’angoisse de la sortie.....	374
<b>2.4. Une identité artistique encore fragile ou difficile à évaluer .....</b>	<b>375</b>
<b>2.5. Synthèse et discussion des résultats relatifs à l’identité artistique.....</b>	<b>378</b>

<i>Section 3 – La construction d’une identité artistique et la formation d’une intention entrepreneuriale : des processus interdépendants .....</i>	380
<b>3.1. Des processus non linéaires et instables .....</b>	380
<b>3.2. Des déterminants de même nature .....</b>	381
<b>3.3. Des déterminants communs .....</b>	383
<b>3.4. L’influence de l’identité d’artiste sur le mode d’entrepreneuriat envisagé ...</b>	386
<b>3.5. Proposition d’un modèle d’intention adapté au cas des jeunes artistes .....</b>	388
 <i>Section 4 – Des pistes de réflexion pour encourager les intentions entrepreneuriales des jeunes artistes .....</i>	391
<b>4.1. De la professionnalisation des enseignements au développement de l’intention entrepreneuriale .....</b>	392
<b>4.2. Le rôle des professionnels et des institutions de l’art contemporain .....</b>	397
<b>4.3. Le soutien aux marchés de la création artistique.....</b>	399
<b>4.4. Vers un accompagnement spécifique des jeunes artistes entrepreneurs.....</b>	400
 <b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	405
1. La synthèse de la recherche .....	407
2. Les apports de la recherche.....	408
2.1. Les apports théoriques .....	408
2.2. Les apports méthodologiques .....	410
2.3. Les apports pratiques .....	410
3. Les limites de la recherche.....	412
3.1. Les limites méthodologiques.....	412
3.2. Les limites conceptuelles .....	412
4. Les voies de recherches futures .....	413
 <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	415
<b>ANNEXES .....</b>	<b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b>
<b>LISTE DES SCHEMAS, TABLEAUX, FIGURES ET ENCADRES .....</b>	444

## L'INTENTION ENTREPRENEURIALE DES JEUNES ARTISTES

Loin de l'image romantique de l'artiste dénué de tout sens des réalités, tous les secteurs des arts mettent aujourd'hui en place des débats où au terme *d'artiste* s'adjoint fréquemment celui *d'entrepreneur* pour qualifier la transformation des activités artistiques. Acteurs majeurs de l'économie créative, les artistes suscitent un intérêt grandissant de la part des observateurs et des chercheurs. Parallèlement, l'encouragement de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur et particulièrement dans les filières non commerciales, constitue un enjeu majeur de dynamisation des économies occidentales. Afin d'accompagner ces débats, nous avons étudié la formation des intentions entrepreneuriales des jeunes artistes pour mieux cerner leurs composantes ainsi que les représentations sous-jacentes au désir d'entreprendre chez ce public particulier.

Trente et un entretiens ont été réalisés auprès d'étudiants des écoles d'art de Bretagne. Les analyses de contenu ont permis de déceler un lien significatif entre l'identité artistique des étudiants et leur intention de créer leur structure.

Les résultats permettent d'identifier les différentes composantes de l'intention entrepreneuriale des jeunes artistes ainsi que les représentations sur lesquelles elles se fondent.

La discussion des résultats permet, enfin, de montrer que la construction d'une identité artistique forte et la construction d'une intention entrepreneuriale évoluent conjointement et se renforcent mutuellement.

### Mots clés

Entrepreneuriat des artistes – Intention entrepreneuriale – Représentations sociales – Identité artistique - Ecoles d'art – Analyse de contenu – Etudes de cas.

## YOUNG ARTISTS' ENTREPRENEURIAL INTENTS

Far from the romantic image of the artist which lacks all sense of reality, today there is much discussion about the term *artist* being frequently linked to that of *entrepreneur* in all sectors of the arts to reflect the transformation in artistic activities. As major players in the creative economy, artists are provoking a growing interest among observers and researchers. At the same time, the policy of developing entrepreneurship as a specific discipline in higher education - particularly in non-business studies – constitutes a major challenge to stimulate Western economies. In order to make a contribution to the discussion, we studied and analyzed the development of young artists' entrepreneurial intentions and the social representations underlying that development.

We conducted thirty-one interviews with students in arts schools in Brittany. The findings show a significant link between the artistic identity of the students and their entrepreneurial intent. They also enable us to identify the specificities of that intent. Lastly, the findings show that the building of a strong artistic identity and the construction of an entrepreneurial intent jointly mature and reinforce each other.

### Key words

Artists' entrepreneurship – Entrepreneurial intentions – Social representations – Artistic identity – Art schools – Content analysis – Case studies.